



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Susana Marília Dias da Silva

O desenvolvimento da linguagem oral através de ambientes  
verbalmente estimulantes

Um estudo em crianças de educação pré-escolar

Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada II  
efetuado sob a orientação do  
Professora Gabriela Barbosa

Julho de 2012

*Dedico à minha família, em especial aos meus pais, José e Maria. Às minhas tias Maria e Cláudia pela luta que tiveram pela vida, pois era nelas em quem pensava nos momentos em que desanimada e dizia: se elas conseguem passar este obstáculo, eu tenho o dever de passar os meus sem contestar. E a uma pessoa que já não está entre nós, mas continua no meu coração, avó Rosa, sei que continuas a olhar por mim.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo da redação deste relatório final do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, como sendo um trabalho de investigação individual, houve momentos de solidão, de muita escrita, mas aproveito este espaço para referir que sem o apoio de várias pessoas não seria exequível.

Nesse sentido, desejo agradecer a todos aqueles que proporcionaram direta ou indiretamente a realização deste relatório final, e o melhoramento da minha formação profissional e pessoal.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha Orientadora Professora Doutora Gabriela Barbosa, pela disponibilidade, pelo apoio incondicional, pela confiança, por todo o ensinamento que me transmitiu, através do seu profissionalismo, ao longo deste processo. Obrigada Professora!

Em segundo lugar, a todas as crianças que estiveram comigo ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, pois sem elas este trabalho de investigação não seria possível. Obrigada crianças por todos os momentos partilhados.

Em terceiro lugar, à Educadora cooperante e à auxiliar de ação educativa, por todos os conhecimentos partilhados que contribuíram para a realização deste trabalho.

Em quarto lugar, obrigada a todos os professores que contribuíram para a minha formação académica.

Em quinto lugar, ao meu par pedagógico Antónia Dias por tudo o que partilhou comigo, pelos momentos bons e menos bons ao longo deste processo, desde já agradeço também à sua família, por me terem recebido como uma pessoa da família, serei eternamente grata, o meu muito obrigada à D.Laurinda Moura e ao Sr. Manuel Dias.

Em sexto lugar, aos meu pais que sempre acreditaram em mim, de que era capaz de realizar positivamente este percurso académico, tudo o que sou hoje devo a eles, obrigada pais.

Em sétimo lugar ao meu irmão Nuno Silva, pela compreensão e partilha ao longo deste percurso.

Em oitavo lugar, ao Ricardo Pinto que me amparou nos momentos difíceis deste trabalho, pela confiança que sempre demonstrou ter em mim, dando sempre o seu ombro para chorar e rir. Obrigada por estares ao meu lado.

Em nono lugar, a minha “prima-irmã” Liliana Cristina Dias da Silva , que desde pequenas partilhamos todos os momentos da nossa vida, tal como este, por toda a sua amizade e disponibilidade que demonstrou ter, ajudando-me em alguns pontos deste trabalho. Obrigada nunca esquecerei.

Em décimo lugar a todos aqueles que me apoiaram sempre que necessário, as minhas amigas e colegas de vida académica, com as quais partilhei imensos momentos ao longo deste percurso. Obrigada ao Bruno Oliveira por me ter ajudado em alguns pontos deste trabalho.

Para terminar, obrigada a todos que contribuíram para que este sonho se realizasse e que nunca deixaram de acreditar em mim.

Obrigada a todos!



## **RESUMO**

O presente relatório foi elaborado com parte integrante da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada II do curso de Mestrado em Educação pré-escolar, refletindo assim o estudo de investigação, que teve como objetivo primordial estimular o comportamento verbal das crianças no jardim de infância, e perceber como é que o educador consegue criar um ambiente estimulador, que permita o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, por outro lado refletir sobre o percurso da Prática de Ensino Supervisionada ao longo do ano letivo 2011/2012.

Nesse sentido foi delineada a proposta pedagógica que passou por: criar a área da dramatização, introduzir a televisão, verbalizar rimas, jogos tradicionais, comunicar através do telefone e interagir verbalmente com o espelho.

As principais conclusões a que cheguei foi que um ambiente pedagógico adequado, onde o educador crie situações que as crianças comuniquem e interagem em grande grupo, ou pequeno grupo, com pares e com os adultos, permite às crianças desenvolver a sua oralidade.

A metodologia usada foi de natureza qualitativa, favorecendo uma aproximação entre o investigador e as crianças. Como esta metodologia passa por uma recolha de dados direta, utilizei os seguintes instrumentos: observação participante; notas de campo; registos fotográficos e gravação de vídeo, para analisar estes dados foi necessário recorrer à análise de conteúdo. Conseguindo assim fazer esta recolha devido à proposta pedagógica, implementada entre os meses de março e maio de 2012.

A investigação foi realizada num Jardim de infância da cidade de Viana do Castelo. A amostra deste estudo foi de catorze crianças com três anos de idade.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Educação pré-escolar; jardim de infância; comunicação; interação verbal; linguagem oral;

## **ABSTRACT**

This report was prepared as an integral part of the course Supervised Teaching Practice II of the Master degree in pre-school education, reflecting the investigation study, which main goal was to stimulate the verbal behavior of children in kindergarten and understand how the teacher can create a stimulating environment, wich allows the development of oral language of children, on the other side to reflect on the path of the Supervised Teaching Practice during the academic year 2011/2012.

In order to that, was outlined the pedagogical proposal composed by: create the field of drama, introducing television, verbalize rhymes, traditional games, communicating via telephone and interact verbally with the mirror.

The main conclusions I reached was that an appropriate educational environment where the teacher creates situations that children communicate and interact in large group or small group with peers and adults, allows children to develop their speaking skills.

The methodology was qualitative, favoring an approach between the researcher and the children. As this methodology is a direct data picking, the following instruments as been used: participant observation, field notes, photographic records and video recording, in order to analyze these data was necessary to refer to content analysis. Therebye achieving this collection due to pedagogical proposal, implemented between March and May 2012.

The investigation was carried out in a kindergarten at the city of Viana do Castelo. The study sample was fourteen three years old children.

## **KEYWORDS**

Pre-school education, kindergarten, communication, verbal interaction, oral language;

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	III
RESUMO.....	V
ABSTRACT .....	VI
LISTA DE FIGURAS .....	IX
LISTA DE TABAELAS.....	X
LISTA DE ABREVIATURAS.....	XII
LISTA DE ANEXOS .....	XII
<b>PARTE I- APRESENTAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....</b>	<b>1</b>
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PESII.....	2
CARACTERIZAÇÃO DO MEIO LOCAL .....	2
CARACTERIZAÇÃO DO JARDIM DE INFÂNCIA .....	3
CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE ATIVIDADES.....	4
CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO .....	5
<b>PARTE II- ESTUDO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO .....	10
PERTINÊNCIA DO ESTUDO.....	10
DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO.....	12
ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....	13
CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
DESENVOLVIMENTO E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	14
ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....	17
A INTERAÇÃO VERBAL NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	22
O JARDIM DE INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL .....	23
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA .....	25
OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	25
PARTICIPANTES .....	26

RECOLHA DE DADOS.....	26
OBSERVAÇÃO .....	26
NOTAS DE CAMPO .....	27
REGISTOS FOTOGRÁFICOS E GRAVAÇÕES DE VÍDEO.....	27
INTERVENÇÃO EDUCATIVA .....	28
TAREFAS .....	28
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	30
CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS .....	32
REGISTO DO COMPORTAMENTO VERBAL DAS CRIANÇAS .....	33
CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO.....	50
<b>PARTE III – REFLEXÃO .....</b>	<b>52</b>
CAPÍTULO VII – REFLEXÃO DA PES .....	53
BIBLIOGRAFIA .....	56
ANEXOS .....	61

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Imagens da história da Carochinha e o João Ratão. ....	35
Figura 2- Ordenar as imagens da história.....	35
Figura 3- Dramatização feita pelas estagiárias .....	36
Figura 4- Dramatização feita pelas crianças .....	36
Figura 5- Ordenar as imagens da história .....	37
Figura 6- Área da dramatização .....	37
Figura 7- Crianças na área da dramatização.....	38
Figura 8- Crianças na área da dramatização.....	38
Figura 9- Abrir o presente.....	39
Figura 10- Televisão.....	39
Figura 11- Crianças a falarem na televisão.....	40
Figura 12- Cartão da Rima .....	41
Figura 13- Corresponder as imagens.....	42
Figura 14- Atividade "Rima dos Bichos" .....	42
Figura 15- Jogo 1,2,3 macaquinho de chinês.....	44
Figura 16- Jogo do comboio.....	44
Figura 17- Jogo do lenço .....	45
Figura 18- Criança a falar ao telefone.....	46
Figura 19 – Criança a verbalizar o que vê no espelho.....	47
Figura 20- Criança a verbalizar o que vê no espelho.....	47

## **LISTA DE TABAELAS**

Tabela 1- Síntese das tarefas .....	30
Tabela 2- Categorias de análise.....	31
Tabela 3- Calendarização do estudo .....	32
Tabela 4- Tabela sobre o comportamento verbal inicial das crianças .....	33
Tabela 5- Registo do comportamento verbal das crianças após a implementação das tarefas.....	48

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**PES I-** Prática de Ensino Supervisionada I

**PES II-** Prática de Ensino Supervisionada II

## **LISTA DE ANEXOS**

**Anexo I-** Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

**Anexo II-** Grelha de observação

**Anexo III-** Histórias





## **Parte I- Apresentação e caracterização do contexto educativo**

## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO da PESII**

Neste capítulo será apresentado o contexto onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II, assim como os participantes. Deste modo segue-se a caracterização do meio, a caracterização do jardim de infância, a caracterização da sala de atividades e a caracterização do grupo.

### **Caracterização do meio local**

O contexto educativo em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada II faz parte do Agrupamento de Escolas do Atlântico pertencente a uma das freguesias afetas a Viana do Castelo. As instituições escolares situam-se a uma distância máxima de 10 km da escola sede.

Esta é uma cidade ao Norte de Portugal com uma área de 314 km<sup>2</sup>, e está situada na margem direita do rio Lima é uma cidade com aproximadamente 40 000 habitantes, repartidos por cinco freguesias, tais como: Santa Maria Maior, Monserrate, Meadela, Darque e Areosa.

A economia decide-se ainda pelo sustenta dos estaleiros, mas é sobretudo ao nível dos setores dependentes do turismo, do comércio e dos serviços, destaque também para a indústria artesã.

Viana do Castelo possui uma basta oferta de serviços hotelaria, que se encontra em crescimento e com valências diversificadas desde o turismo propriamente dito, concretamente ao nível da oferta cultural e paisagísticas do património: praia, rio, montanhas, teatros, cinemas, bibliotecas e museus; assim como ao nível da organização de eventos empresarias, comerciais e formativas entre outras.

Em relação ao património cultural, tem desde o Museu do Traje situado na Praça da República, Museu da Arte e da Arqueologia e os diversos núcleos museológicos que estão espalhados pelo concelho de Viana do Castelo. No que diz respeito a oferta cultural há o Teatro Sá de Miranda, onde decorrem vários espetáculos, feiras, mostras e exposições. A animação cultural destaca-se especialmente nos meses de agosto com a Romaria da Senhora da Agonia, sucedendo-se desfiles com os tradicionais trajes e ricos adornos de ouro, o Festival Internacional do Folclore e o Festival de Blues e Jazz.

Relativamente ao património paisagístico, existe a montanha, com uma flora diversificada. As praias são importantíssimas para a costa litoral de Viana, as aventuras nas praias do atlântico podem ser várias desde o Surf, Wind Surf, Kite Surf ou Body-Board, por outro lado, existem águas mais calmas para atividades como passeio de barco, vela, remo ou canoagem.

Há ainda a Biblioteca Municipal que também tem um panorama para o rio, esta biblioteca foi inaugurada em 2008.

### **Caracterização do jardim de infância**

O Jardim funciona num edifício de raiz que sofreu obras de ampliação. É constituído por dois pisos. No primeiro piso estão as quatro salas de atividades pedagógicas existentes, três das quais se destinam às atividades do Jardim de Infância, a outra sala é utilizada para a valência de “prolongamento de horário”. Existe também um gabinete para a equipa docente, uma casa de banho para os adultos e outra para as crianças. No rés-do-chão do edifício está a cozinha, o refeitório, uma casa de banho completa para os adultos, lavandaria/dispensa, um polivalente e sanitários que servem de apoio aos mesmos.

No exterior do estabelecimento, há um recreio. É um espaço que tem as condições necessárias para as brincadeiras das crianças, para o seu bem-estar e segurança. Possui uma área com piso anti-queda, uma área em cimento e uma outra zona relvada, é um espaço onde as crianças podem correr, saltar, trepar. Existe ainda um espaço destinado à horta que permite as crianças aprenderem a cultivar plantas e observar a sua germinação. No recreio, na parte pavimentada com piso anti-queda, existe um parque infantil, constituído por: um baloiço, um escorrega e um balanço. No espaço cimentado (tipo anfiteatro) existem triciclos que as crianças podem usar, é uma área utilizada para as festividades do jardim de infância e pode também ser usado para atividades de expressão motora. A zona relvada possui uma casa em madeira, onde as crianças gostam muito de brincar.

## **Caracterização da sala de atividades**

O acesso à sala de atividade é feita pela zona frontal do edifício, fica do lado direito, é a quarta sala. Este é um espaço amplo e com grande luminosidade natural visto que tem quatro janelas viradas para o exterior e apenas uma que esta virada para o interior do jardim de infância. A sala esta dividida por áreas que permitem o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Existem as seguintes áreas:

- Área da pintura, é constituída por um cavalete com tintas e pincéis onde é permitido à criança pintar livremente.
- Área do comboio, contém uma pista e comboios, nesta área as crianças têm de montar a pista e jogam.
- Área da leitura, esta tem uma mesa, dois sofás e uma estante com vários livros, as crianças normalmente exploram os livros livremente ou então são acompanhados por um adulto.
- Área da casinha, é constituída por vários acessórios: cama, tábua de passar a ferro, mesinha de cabeceira, fogão, banca, panelas, pratos, copos, talheres e fruta de plástico, mesa com cadeiras, máquina de café, aventais, panos de limpar o pó, cómoda, frascos de perfume, telefone, máquina fotográfica, bolsas, bonecas. É um espaço frequentado por meninos e meninas mas é mais preveligiada pelas meninas, nesta área as crianças entram muitas vezes no jogo “faz de conta”.
- Área da dramatização, contém um cabide com roupas, um fantocheiro, máscaras e fantoches, as crianças frequentam para dramatizar pequenas personagens.
- Área da construção, é o espaço mais frequentado pelos meninos, contém carros, legos, ferramentas e outros materiais. As crianças jogam com os carrinhos e fazem construções com os legos.
- Área do quadro de giz, tem um quadro e giz de várias cores, neste espaço é permitido às crianças fazer desenhos e algumas produções de escrita.
- Área dos jogos de mesa, os jogos encotram-se num armário da sala de fácil acesso para as crianças, quando as crianças optam por esta área, seleccionam um jogo e sentam-se no seu respetivo lugar.

Contém ainda armários para guardar materiais de expressão plástica, e outros género de materiais como, a capa de cada criança, livros e o leitor de cd's e os cd's. Este mobiliário só é usado pelos adultos. Existe uma outra estante onde tem a lata de cada criança com os lápis de cor.

No que diz respeito às mesas, tem uma mesa redonda que é usada para realizar atividades em pequeno grupo e existem treze mesas e dezasete cadeiras, este espaço é usado para atividades em grande grupo e para os lanches.

Considera-se uma sala que tem os materiais necessários para o desenvolvimento das crianças.

### **Caracterização do grupo**

Este grupo é constituído por catorze crianças, nove do sexo masculino e cinco do sexo feminino, todas as crianças têm três anos de idade, quatro crianças frequentaram a creche e as restantes crianças estiveram a cuidados de amas, ou familiares. Neste grupo existem dois pares de gémeos: dois meninos, que apresentam um comportamento muito parecido, na medida em que se um chora o outro também chora; o outro par de gémeos é constituído por menino e menina, neste caso o comportamento é semelhante ao que qualquer irmão tem normalmente em relação ao outro.

Ao longo do trabalho e da observação realizada com este grupo foi-se aferindo a adaptação gradual do grupo ao contexto de cada atividade. Concretamente o tempo que cada criança passa em cada área. Percebe-se que nesta fase final todas respeitam a área por elas selecionada anteriormente ao observado no início do ano, em que se percebia que andavam constantemente a “passear” de área em área, independentemente de terem selecionado uma específica.

A área de Formação Pessoal e Social, é uma área transversal a todas as outras áreas, por isso todas devem contribuir para o desenvolvimento de atitudes e de comportamentos das crianças. No que diz respeito a esta área, as crianças já percebem o que está certo do errado, o que pode e não pode fazer, as crianças demonstram respeito por si e pelo outro, apenas uma delas ainda tem alguma dificuldade em respeitar os

colegas. Nesta fase as crianças já utilizam as expressões de saudação, mostrando alguma dificuldade nas expressões de agradecimentos. São capazes de utilizar os espaços e arruma-los para serem utilizados por outros. Conseguem expressar os seus sentimentos e emoções, gostam de experimentar atividades novas. A nível de autonomia algumas crianças já são autónomas para vestir a bata e calçar-se, mas a maioria do grupo ainda precisa de auxílio de um adulto para essas ações, são capazes de utilizar os materiais como: jogos, tintas, pincéis, lápis entre outros de forma adequada. Identificam a rotina diária da sala, as crianças em questão já conseguem partilhar os brinquedos e comportam-se como um grupo, demonstrando por vezes comportamentos de ajuda.

Normalmente, são receptivas às diferentes atividades educativas intencionais que lhes são propostas. Apesar de que as atividades que exigem mais concentração por parte delas têm de ser com pouca duração, senão estas desinteressam-se facilmente não prestando atenção ao que deveriam, mas sim ao que os rodeia, e assim os objetivos não são atingidos.

Nota-se uma grande evolução nas suas aprendizagens como refere Hartup (1996) a influência social dos colegas e amigos dá suporte à aprendizagem e ajuda o desenvolvimento da criança, nos aspetos emocional e cognitivo tal como a família e os educadores. (...)

Ao nível da área de Expressão e Comunicação, em relação ao domínio da expressão plástica o grupo, à exceção de duas crianças, já consegue representar através de um desenho, de uma pintura, de uma colagem vivências individuais, desde passeios, atividades e histórias, são capazes de utilizar diferentes materiais: plasticina, pano, papel, materiais de desperdício entre outros. No domínio da expressão dramática, o grupo, excepto uma criança, já interage com outros em atividades de “faz de conta”, espontâneas ou sugeridas, por vezes recorrem também à utilização de formas animadas como por exemplo os fantoches. As crianças ao nível do domínio da expressão musical já memorizam canções e identificam sons e ritmos. Reconhecem aspetos que caracterizam o som concretamente ao nível da intensidade (forte ou fraco). Conseguem associar músicas a épocas festivas, são capazes de fazer silêncio para escutar uma música.

Em relação a Expressão Motora o grupo realiza percursos que incluam várias

destrezas tais como: rastejar deitado dorsal e ventral, movimentando-se com o apoio das mãos e pés; rolar sobre si próprio em posições diferentes. Em relação às regras dos jogos nota-se uma grande evolução por parte do grupo, já conseguem cumprir as regras, ou seja controlam voluntariamente os seu movimentos: iniciar, parar, seguir ritmos, direções entre outros. Grande parte do grupo já têm noções de lateralidade tais como: direita e esquerda, cima, baixo.

Relativamente ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, na compreensão de discursos orais e interação verbal, as crianças fazem perguntas e respondem, demonstrando assim que compreenderam o que lhes foi transmitido oralmente, partilham informações oralmente, têm a capacidade de iniciar um diálogo, narrar conhecimentos, de recitar rimas e canções são capazes de interagir verbalmente em grande, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com um adulto. Em relação a linguagem escrita o grupo consegue distinguir desenho da escrita. Algumas crianças nesta fase apresentavam muita curiosidade em conhecer as letras até mesmo imitando a escrita, neste momento existem duas crianças que conseguem escrever o seu nome. Na maioria as crianças reconhecem as letras, comparando-as com as do seu nome.

No domínio da Matemática, as crianças já possuem noções espaciais (em cima/em baixo, dentro/fora, perto/longe, atrás/ à frente, à esquerda/à direita) a noção que ainda apresentam dificuldade é (entre), algumas crianças já apresentam a noção do tempo, consegue diferenciar os momentos que ocorrem ao longo do dia. São capazes de classificar objetos consoante as suas propriedades (altura, tamanho, espessura).

Em relação aos números e operações, algumas crianças reconhecem os números até cinco, utilizam a linguagem “mais” ou “menos para comprar quantidades, conseguem contar corretamente objetos até 10. Na geometria e medida, as crianças reconhecem e explicam padrões simples, as crianças reconhecem algumas formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo e círculo), descrevem objetos do dia a dia usando os nomes das figuras geométricas. São capazes de reconhecer padrões.

No que diz respeito à área do Conhecimento do mundo, a maior do grupo já incorporam saberes básicos fundamentais para a vida social, sabem o seu nome completo, a que cidade fazem parte e qual a sua freguesia, sabem a sua idade percebem que estão a crescer. Algumas crianças já têm bem presente as unidades de tempo básicas



( dias da semana, noite, manhã e tarde), observa-se isso quando cada um regista o seu comportamento no respetivo quadro, as crianças sabem que têm que registar o seu comportamento de manhã e só depois é que registam o da tarde, conseguem identificar os colegas através de fotografia quando registam as presenças no quadro. Identificam elementos do ambiente natural (estados do tempo), identificam alguns comportamentos dos materiais, quais são atraídos ou não pelo íman e quais flutuam e não flutuam.

## **Parte II- Estudo de investigação**

## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

Neste capítulo será exposto, a pertinência do estudo, a definição do problema e a questão de investigação.

### **Pertinência do estudo**

A linguagem e a comunicação são essenciais para os indivíduos se comunicarem e expressarem, “o ser humano é a espécie animal que mais necessita, para a sua sobrevivência, de comunicar e cooperar com os outros membros da sua espécie (Pedro, 1987).

Sabemos que a educação pré-escolar, mesmo não sendo obrigatória, é o primeiro degrau de um longo caminho educativo com o peso decisivo no sucesso escolar e social dos jovens. “O jardim de infância é um espaço de aprendizagem estruturante e decisivo no desenvolvimento da criança, por isso a importância da linguagem como capacidade e veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social (Sim-Sim, 2008, p. 7).”

A educação pré-escolar é reconhecida nos documentos de referência como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem, como um lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo. Nesse sentido se entende a citação de Sim-Sim:

Todos fomos crianças, todos conhecemos crianças e todos nos deslumbramos com as primeiras realizações linguísticas das crianças que nos estão próximas... Para além do deslumbramento que o crescimento linguístico nos provoca, é importante que os professores e educadores conheçam a função que a linguagem tem como motor e produto de desenvolvimento e como instrumento de outras aprendizagens. Só tal conhecimento pode ajudar a esbater assimetrias, a estimular o crescimento e a melhorar o desempenho (Sim-Sim, 1998, p. 9).

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a

educação pré-escolar tem como objetivos: o desenvolvimento pessoal e social da criança; a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas; contribuir para um sucesso de aprendizagem; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar têm por finalidade criar um “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (M.E, 1997, p. 7). Este documento é constituído por três grandes áreas de conteúdo: Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo e Expressão/Comunicação. Segundo Dionísio e Pereira (2006) é nesta última área que está refletido o desenvolvimento da linguagem.

Outro documento que se tem de referência para os educadores de infância foi o texto que o Ministério da Educação apresentou em 2010 as Metas de Aprendizagem, que surgiram para complementar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Este documento foi criado com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, daí encontrar-se também organizado por áreas e conteúdos. As Metas de Aprendizagem permitem ao educador saber em que nível se devem encontrar as crianças no final de cada área ou domínio.

No final da educação pré-escolar, espera-se que as crianças mobilizem um conjunto de conhecimentos linguísticos determinantes na aprendizagem da linguagem escrita e no sucesso escolar. Pela sua importância, salientam-se a capacidade de interação verbal, a consciência fonológica e a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita (M.E, 2010).

Ao analisar estes documentos averigua-se a importância que a linguagem oral tem na vida das crianças, assim o educador deve criar intencionalmente situações de comunicação, em diferentes contextos, conteúdos e intenções que permitam às crianças

dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores. Dionísio e Pereira (2006) defendem que este documento, Metas de Aprendizagem, é mais a afirmação de várias assunções acerca do desenvolvimento linguístico das crianças, tais como, a capacidade do educador ouvir cada criança, e pensar que a contribuição de cada criança é importante para o grupo, deve ter o cuidado de comunicar com cada uma e com o grupo de modo a que cada criança fale, deve fomentar o diálogo entre crianças e facilitar a expressão das crianças e a vontade de comunicar.

Para que haja desenvolvimento da linguagem oral, o educador de infância deve promover situações que permitam às crianças, ocasiões de diálogo e de interação para que se sintam motivadas em comunicar as suas próprias experiências, esperando-se, assim, poder promover a correção e adequação linguística. Através de atividades como contar histórias, narrar eventos, debater regras, negociar tarefas, planificar a vida diária, discutir notícias dos jornais ou da TV, falar ao telefone, falar das suas experiências e da sua família (Dionísio & Pereira, 2006).

Segundo Sasso, (2007) desde muito cedo a criança usa a linguagem oral para comunicar diferentes situações formais ou informais. No jardim de infância, a criança, ao interagir com as outras crianças e também com os profissionais da área, aumenta e enriquece o seu vocabulário. À medida que a criança, na fase pré-escolar, consegue explicar os factos que acontecem à sua volta e consegue responder àquilo que lhe é pedido, a criança passa a expressar com mais precisão os seus desejos e necessidades e sua capacidade comunicativa amplia-se.

“A Linguagem Oral é construída por aproximações sucessivas, ou seja, quanto maior for sua exposição ao grupo adulto ou mesmo do seu grupo de amigos, mais ampliado estará o seu repertório verbal” (Sasso, 2007).

## **Definição do problema e da questão de investigação**

Na sequência do abordado anteriormente, realça-se a importância da linguagem oral no dia a dia de cada indivíduo. Esta permite comunicar e interagir uns com os outros e com o mundo que nos rodeia.

Verificando que o grupo de crianças onde exerci a minha Prática de Ensino Supervisionada demonstrou dificuldade na interação verbal, pareceu-me pertinente desenvolver um trabalho que favorecesse o desenvolvimento da linguagem oral. Neste sentido, a questão de investigação a que quis responder foi: qual o ambiente pedagógico apropriado à promoção e desenvolvimento da linguagem oral?

Face a esta questão foram traçados os seguintes objetivos:

- Promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças.
- Criar um espaço de estimulação comunicativa, que permita às crianças interagir oralmente com os outros e com o adulto de uma forma lúdica.
- Estruturar atividades que promovam a expressão e a comunicação oral através do jogo simbólico, do jogo dramático, de histórias e de jogos de expressão motora.

## **Organização do estudo**

Para a concretização destes objetivos, o trabalho foi organizado em cinco secções. Na primeira faz-se o enquadramento do estudo; na segunda faz-se a fundamentação teórica que relata o desenvolvimento e aquisição da linguagem, as etapas de desenvolvimento, a interação verbal na aquisição da linguagem e a escola e o desenvolvimento da linguagem; na terceira parte é definida a metodologia utilizada, a caracterização geral do grupo que participou no estudo, os métodos de recolha de dados e as técnicas empregues na sua análise e as tarefas implementadas e a respetiva calendarização; na quarta secção apresenta-se a análise e interpretação dos dados; e na quinta secção apresentam-se as conclusões do estudo.

### **CAPÍTULO III – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Neste capítulo é apresentado o enquadramento teórico com o objetivo de fundamentar o estudo presente neste relatório. Pretende-se abordar o que é o desenvolvimento da linguagem oral de acordo com alguns autores de referência. Assim, o primeiro ponto passa pelo o desenvolvimento da linguagem oral e aquisição da linguagem. De seguida serão apresentadas as etapas do desenvolvimento da linguagem. No seguinte ponto faz-se referência a interação verbal na aquisição da linguagem. Por fim, qual o papel do Jardim de infância no desenvolvimento da linguagem oral.

#### **Desenvolvimento e aquisição da linguagem**

A literatura, defende que não precisamos de justificação para a importância da linguagem, “está de tal modo arreigada à experiência do homem que é impossível imaginar a vida humana sem ela. Usamos a linguagem para comunicar, organizar e reorganizar o pensamento” (Sim-Sim, 1998, p. 19).

Quando falamos em desenvolvimento da linguagem, estamos a referir-nos às modificações quantitativas e qualitativas que têm lugar no processo do conhecimento linguístico por parte do falante. Desde o nascimento até à entrada no Jardim de infância, um longo percurso linguístico foi já percorrido pela criança, mas muito caminho há ainda por andar durante os três anos que se seguem até à chegada ao 1.º ciclo da Educação Básica. O que está adquirido aos três anos, o que vai ser adquirido até aos seis anos, e como estimular esse processo, é o que procuraremos ilustrar em seguida (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 13).

Como menciona Sim-Sim (2008), a história da humanidade depara-se com registos sobre a curiosidade pelo fenómeno da linguagem. “Entende-se aqui por linguagem a capacidade que qualquer ser humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 9). Mas é nos últimos anos que nos deparamos com um extraordinário alargamento do conhecimento da forma que as

crianças adquirem e desenvolvem a linguagem. Esta aquisição decorre ao longo da infância e acontece de forma natural e espontânea, basta que a criança esteja exposta e conviva com falantes dessa língua, ou seja, a língua materna.

Segundo Sim-Sim, Silva, e Nunes (2008) desenvolver e adquirir a linguagem significa muito mais que aprender palavras novas, “ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 11).

“ A linguagem adquire-se e desenvolve-se através do uso, ao ouvir falar e falando” (Sim-Sim, 1998, p. 33). A criança começa por ambientar-se no grupo restrito da família, de seguida passa a fazer parte de grupos cada vez mais alargados como é o caso dos grupos escolares. Nos primeiros anos de vida a criança fala do que está acontecer ou acabou de acontecer, à medida que o vocabulário aumenta é que a criança começa a reproduzir frases relatando acontecimentos que tiveram lugar no passado ou podem ter no futuro (Sim-Sim, 1998).

Segundo Elliot, (1981) uma criança que aprenda uma língua está a desenvolver-se a vários níveis. Durante o desenvolvimento cognitivo e social da criança encontramos a fala egocêntrica, para Piaget (1948/1926) a criança quando está nesta fase não compreende que os pensamentos e as necessidades de cada um são diferentes dos seus. Esta asserção de Piaget (1948/1926) divide-se em três tipos de fala: a repetição de palavras e de sílabas, os monólogos onde a criança fala para si própria, e os monólogos coletivos onde existe uma terceira pessoa que serve como estímulo, mas é como se não fizesse parte da conversa porque visivelmente não compreende e nem presta atenção ao que se fala.

Vygotsky (1995/1962) concordou com o pensamento de Piaget só que enquanto Piaget refere-a como “características de uma fase imperfeitamente social do desenvolvimento da criança prestes a desaparecer”, Vygotsky (1995/1962) defende “como sendo precursora do pensamento verbal, para ele tratava-se da fala do caminho interior” (Vygotsky 1995/1962).

O jogo dramático e as brincadeiras permitem às crianças com mais dificuldades em comunicar em grande grupo, sentirem-se mais à vontade. Para Vygotsky (1989, p.84) “As crianças formam estruturas mentais pelo uso de instrumentos e sinais. A brincadeira, a criação de situações imaginárias surge da tensão do indivíduo e a sociedade. O lúdico



liberta a criança das amarras da realidade”.

Vygotsky (1989) defende que o jogo é muito importante para a aprendizagem. Para o autor o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre a criança e com as pessoas que convive habitualmente.

Daí a relevância que o autor atribui à Zona de Desenvolvimento Proximal, que define como a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que alcança quando resolve problemas com o auxílio de outros colegas mais capazes ou de um adulto, o que leva ao desfecho de que a criança pode fazer mais do que consegue fazer por si só. Por exemplo, uma criança que até aos três anos não consegue apertar os atacadores pode ser frustrante ter que realizar esta tarefa sozinho, contudo se receber alguma ajuda nos pontos fundamentais durante a tarefa, como por exemplo, formar uma das laçadas, proporciona à criança apoio e recursos, de modo que ela se vá tornando autónomo e realize a tarefa sem ajuda (Spodek, 2010).

A criança ao brincar de motorista, usa a imaginação, a memória e a linguagem, das aquisições intersubjetivas para demonstrar algo que para ela ainda é potencial, mas que já usa através do jogo simbólico. Para Vygotsky (1979) a imitação e o ensino desempenham um papel muito importante, porque a criança começa por representar o que ainda não domina, mas que num futuro muito próximo poderá dominar.

A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação (Vygotsky, 1979, p.138).

Por isso, no jogo simbólico é possível criar situações que vão ao encontro daquilo que Vygotsky (1999) preconiza relativamente à zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja estão presentes situações do imaginário, certas regras e problemas que em relação e clima de ajuda se resolvem.

Quando o educador cria situações de jogo simbólico a criança tem que vivenciar personagens ensaiando comportamentos, atitudes, valores, hábitos e situações para os quais ainda não está preparado mas que com a ajuda de pares ou do adulto vai

resolvendo e ultrapassando.

Segundo Vygotsky (1999), existe uma relação entre o papel da imaginação e atividade criadora. Os jogos permitem que as crianças criem mais do que aquilo que viveram. Apesar de sabermos que o jogo que as crianças mais gostam é o jogo da imitação, ou seja, representam aquilo que observaram e escutaram da vida dos adultos, de acordo com a sua capacidade de compreensão, daí que nunca fazem um jogo absolutamente igual ao outro e isso também acontece na realidade. “O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança” (Vygotsky , 1999, p.12).

A evolução da linguagem passa por “aquisição da história como forma de representação importante do desenvolvimento geral do sujeito” (Weinrich 1973, cit in, Magalhães, 1992, 132). Como menciona Lucariello (1990, cit in por Magalhães 1992) as crianças ao “compreenderem e produzir histórias supõe capacidade para considerar e falar de acontecimentos, objetos e personagens não presentes”. Esta capacidade tem um efeito importante na comunicação verbal .

Como refere Blum-Kulka e Snow (1992) “ consideram que contar histórias implica construir textos com coerência e, nesse sentido, a atividade de contar estaria diretamente relacionada com as formas como a linguagem é empregue” (cit in, Magalhães, 1992, p.132).

## **Etapas de desenvolvimento da linguagem**

Através da voz do ser humano produz inúmeros sons. Ao nascer a criança chora, meses depois entra numa fase de palreio, posteriormente repete sílabas e finalmente produz palavras, as quais são cadeias de sons a que se atribui um significado. O desenrolar deste processo que termina na articulação correta de todos os sons da língua materna do sujeito, é o que poderíamos chamar o desenvolvimento fonológico (Sim-Sim, 1998, p. 77).

O primeiro ano de vida do bebé é um período fundamental para o desenvolvimento

da linguagem, durante esta fase normalmente as crianças ainda não pronunciam palavras. Este período chama-se pré-linguístico, caracteriza-se “pelo lançamento das bases de comunicação entre o bebé e os que os rodeiam, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento das capacidades de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana” (Sim-Sim, 1998, p. 78).

A noção da fala é o primeiro passo para a compreensão da linguagem. “ As vibrações sonoras produzidas pelo falante chegam ao ouvido do ouvinte e o sistema auditivo traduz essas vibrações em cadeias de sons que são percebidas como fala” (Sim-Sim, 1998, p. 78). Quando atribuem significado à produção sonora, entram no período linguístico.

A aquisição fonológica comparando com outros domínios da linguagem é muito rápida, por volta dos cinco/seis anos a criança já atinge a maturidade articulatória e por volta dos três/quatro anos já é capaz de discriminar os sons que cabe à sua língua materna ou não. Outro marco no desenvolvimento da criança é o processo de discriminação auditiva (Sim-Sim, 1998).

Para Sim-Sim, (1998) a capacidade de discriminar sons é inata começa no nascimento, o bebé reage a voz humana. Depois, começa por reconhecer a voz maternal e distingue vozes masculinas de vozes femininas e “é capaz de discriminar sons da fala com base nas diferenças segmentais mínimas entre os sons” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 14).

“A consciência fonológica é a capacidade para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 48).

Como refere Sequeira (1993), brincar com a linguagem é a consciência que a criança tem do jogo com as palavras, as rimas são um exemplo dos jogos com palavras, permitindo à criança a percepção dos ritmos e das sonaridades, da criatividade lexical, conseguindo assim uma forma diferente de interação verbal e do uso da linguagem.

Para Piaget (2009) o desenvolvimento intelectual passa por quatro fases que são: o período sensório motor (do nascimento aos dois anos de idade), é a fase pré-verbal, onde se desenvolve o conhecimento prático, que constitui a subestrutura do

conhecimento representativo. O período pré-operatório (dos dois anos aos seis/sete anos de idade), dá-se o início da linguagem, da função simbólica, ou seja, do pensamento ou representação. Nesta fase há agora uma reconstrução de tudo o que foi desenvolvido no nível sensório-motor. O período das operações concretas ( dos sete aos onze anos de idade) as crianças nesta fase operam com objetos, e não com hipóteses manifestada verbalmente. Por fim o período das operações formais ( a partir dos onze/doze anos de idade) nesta fase as crianças já não precisam de objetos concretos já operam com hipóteses.

Para Vygotsky (1998), a aquisição da linguagem atravessa três fases, a primeira fase define como a linguagem social, que tem a função denominar e comunicar, a segunda como a linguagem egocêntrica e a terceira e última fase como a linguagem interior, intimamente ligada ao pensamento.

Existem várias autores que definem as várias etapas do desenvolvimento da linguagem, neste trabalho é apresentado o que defende Sim-Sim, o que defende Oller e Lynch (1993) e Peixoto (2009).

Segundo Sim-Sim (1998), o bebé passa por várias etapas até atingir a maturação.

Etapas do desenvolvimento:

#### 1ª Etapa

##### **Choro como atividade reflexa e sons tipos vegetativos.**

O choro é a primeira manifestação sonora do bebé e a primeira forma de comunicação do recém-nascido. O bebé reflete o estado biológico dele, chora porque está desconfortável, porque tem fome ou porque tem alguma dor. Como o adulto quando o bebé chora se aproxima para lhe dar colo ou lhe tocar, ele apercebe-se do grande poder que tem com o choro.

O bebé produz também sons vegetativos, tais como , tosse, espirros e soluços. Tanto o choro, como os sons vegetativos, permite à criança habituar-se a passagem do ar pelos órgãos do aparelho fonador, o que tem um efeito estimulante na futura produção da fala.

#### 2ª Etapa

##### **Palreio e riso**

Com oito semanas, o bebê já consegue controlar os músculos de face. É possível registrar sorrisos e produções muito parecidas ao arrulho dos pombos, o chamado o palreio, o qual consiste numa cadeia de sons vocálicos, como sequências de (o) e sons consonânticos, principalmente (g) e (k).

Tanto o sorriso como o palreio representa um passo significativo no processo interativo. De seguida ao palreio passamos para a lalação.

### 3ª Etapa

#### **Lalação**

A fase da lalação estende-se até aos nove/10 meses a principal características é a reduplicação silábica, ou seja, existe a combinação consoante/vogal, repetida em cadeia. Como por exemplo “mamama” ou “bababa”.

### 4ª Etapa

#### **Sílabas não reduplicadas e cadeias prosódicas.**

Nesta etapa, as características da lalação dão lugar a produções de não reduplicação como “ma”, “pa”, que é influenciada pelas capacidades auditivas da criança. A partir de agora as produções do bebê aproxima-se cada vez mais de palavras, registando em alguns casos as proto-palavras. Entende-se po proto-palavras a utilização de uma cadeia fónica para designar objetos ou uma situação, sem corresponder ao léxico do adulto, ou seja, é a criação de nomes para designar pessoas ou objetos do mundo restrito da criança. É o caso, por exemplo de “pu-pu” para almofada, ou de “mo-mo” para chupeta.

Após esta fase surgem as primeiras palavras.

Segundo Sim-Sim, (1998) aprender uma nova palavra compromete “emparelhar uma sequência fónica específica com um significado preciso. O significado transmitido pela cadeia de sons expressa um conceito” (Sim-Sim, 1998, p. 110). Assim reconhecer uma palavra passa pelo reconhecimento de uma sequência de sons e o seu significado particular. “ O conceito é uma forma de categorizar itens que partilham propriedades comuns e, por isso, se realcionam entre si” (Sim-Sim, 1998, p. 111).

Segundo Oller e Lynch (1993) e Peixoto (2009), acontecem cinco etapas durante a

evolução no período pré-linguístico.

Etapas de desenvolvimento:

1ª etapa

### **Fonação**

Estádio de vocalizações essencialmente reflexas, o bebé reproduz sons e gritos vegetativos. Nesta fase dos 0 aos 2 meses os articuladores encontram-se em repouso, e as vocalizações quase nada se assemelham à fala.

2ª etapa

### **Palreio**

Esta fase é caracterizada pela produção de vogais posteriores ou sílabas constituídas por consoante e vogal (ex: /gu/) ambas posteriores. Este estágio dos 2 aos 3 meses o bebé vocaliza pelo seu próprio prazer.

3ª etapa

### **Balbucio**

Estádio dos 4 aos 6 meses em que existe uma grande variação de sons, que se aproximam a sequências de vogais, gritos e sons bilabiais.

4ª etapa

### **Lalação**

Estádio caracterizado pela reduplicação silábica. É nesta fase que surgem as vocalizações que são muito idênticas a palavras verdadeiras (“pópó”, “mamã”).

5ª etapa

### **Holófrase**

Aos 12 meses surgem as primeiras palavras e a criança produz uma grande variabilidade de sons, produzindo-os com diferentes entoações, dando a entender que está a estabelecer uma conversa.

## **A interação verbal na aquisição da linguagem**

Para a literatura não restam dúvidas que a aquisição da linguagem é genética, contudo se a criança não crescer num ambiente em que as trocas linguísticas ocorram, essa aquisição pode não ser desenvolvida como deveria. É o que pode acontecer as crianças abandonadas, vítimas de negligência parental, que são total ou parcialmente destituídas de interação social (Sim-Sim, 1998).

Isto leva-nos a pensar sobre a importância do contexto em que a criança está inserida para o desenvolvimento da linguagem, por isso deve-se refletir que, como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem implica pensar sobre a “especificidade da informação linguística a que as mesmas têm acesso, isto é, o input linguístico que os pais e os pares lhe proporcionam. Sem tal input as crianças nunca falarão” (Sim-Sim, 1998, p. 62).

É importante que o discurso que é dirigido às crianças pelos adultos tenha um conjunto de características específicas, tais como: frases curtas, articulação clara, entoação marcadamente expressiva e vocabulário simplificado (Sim-Sim, 1998).

No contexto familiar os pais têm um papel muito importante no desenvolvimento da linguagem das crianças. No estágio balbúcio, os adultos ajudam as crianças progredir para um verdadeiro discurso, quando repete os sons que o bebé produz, rapidamente o bebé também começa a repetir os sons. A imitação por parte dos pais dos sons do bebés prejudica o ritmo de aprendizagem da linguagem (Hardy-Brown & Polmin, 1985; Hardy-Brown, Polmin & Defries, 1981 cit in Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

As interações proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo ou no diálogo com outra criança ou com o adulto constituem ocasiões de comunicação diferentes: narrar acontecimentos, reproduzir ou inventar histórias, debater as regras do grupo, combinar a distribuição de tarefas, planejar oralmente o que se pretende fazer e relatar o que se fez. Para além destas, haverá outras situações de comunicação como falar ao telefone, transmitir mensagens ou recados, fazer perguntas para obter informação. Outra situação que se pode proporcionar na educação pré-escolar é a descodificação de códigos simbólicos e o reconhecimento de símbolos convencionais, quer através da criação de símbolos próprios para substituir as palavras (M.E, 1997, p. 67-

68 cit in Dionísio e Pereira, 2006, p. 4).

A criança através da interação com os outros, aprende o sistema linguístico da comunidade em que está inserida. O meio ambiente em que a criança está inserida influencia muito o desenvolvimento da linguagem, quanto mais qualidade no input fornecido contexto mais output de qualidade se obtém. “Proporcionar, no Jardim de infância, ambientes linguisticamente estimulantes e interagir verbalmente com cada criança são as duas vias complementares que podem ajudar a combater as assimetrias que afetam o desenvolvimento da linguagem nas crianças” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 12).

### **O jardim de infância e o desenvolvimento da linguagem oral**

Um dos princípios das Orientações curriculares para a Educação pré-escolar passa por “Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (M.E, 1997, p. 21).

Por isso, o jardim de Infância deve possibilitar que a criança desfrute de relações de proximidade em que se sinta serena, segura, fazendo parte integrante do seu grupo.

Quando a criança chega ao Jardim de infância, as suas possibilidades comunicativas são ampliadas. Isto porque, o número de interlocutores também aumenta, o Jardim de infância permite ainda à criança usufruir de um conjunto de experiências alargado e, com um ambiente educativo bem estruturado, tornar-se assim num contexto beneficiário para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, comunicativas e linguísticas (Sim-Sim, 2008).

É no jardim de infância que a criança se encontra durante o dia, seguida de educadores que lhe concedem experiências e materiais adequados ao seu desenvolvimento e domínio da linguagem, o educador deve criar situações estimulantes para ampliação e variedade do seu vocabulário, para a construção de frases cada vez mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação. Por isso, é importante que a criança se sinta a vontade neste ambiente, para ter o a vontade de comunicar e interagir verbalmente com os adultos e com o grupo (Germano, 2011).



O educador em sala de atividades deve desenvolver um trabalho a este nível, tendo como objetivos: “encorajar o uso da fala como forma de expressão; criar condições para a aprendizagem de palavras novas; incentivar a compreensão e a produção de enunciados complexos” (Castro e Gomes, 2000, P.178- 179 cit in Germano, 2011, p.22).

Segundo o decreto de lei nº 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância mobiliza conhecimentos e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrador da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.

## **CAPÍTULO IV – METODOLOGIA**

Neste capítulo far-se-á a apresentação e explicação das opções metodológicas. Começa-se por fazer uma caracterização geral do grupo que participou no estudo. Depois são descritos os métodos de recolha de dados e as técnicas empregues na sua análise. Finalmente, apresenta-se as tarefas implementadas e a respetiva calendarização.

### **Opções metodológicas**

Como investigadora tive num primeiro momento que me preocupar com o rigor dos métodos que utilizaria, como defende Morse et al. (2002, p.2), “sem rigor a investigação não tem valor, torna-se ficção e perde a sua utilidade”. A investigação em educação tem uma grande importância para o desenvolvimento da mesma. Borg & Gall, (1989, p.4) referem que “a investigação em educação é essencial para o desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuos da prática educativa”. Mas para saber o que é melhor para as crianças é preciso observá-las no contexto e interagir com elas (Graue & Walsh, 1998). De acordo com a investigação optei por um determinado processo metodológico a fazer-se em função da natureza do problema a estudar (Pacheco, 1995a; Serrano, 2004; Lincoln, Y. e Guba, E. cit in Denzin, N., Lincoln, Y. e col., 2006). Nesse sentido, optei por uma metodologia de natureza qualitativa, dado adequar-se a este estudo porque favorece a colaboração entre o investigador e os participantes (Guba & Lincoln, 1989; Maxwell, 1996; Denzin & Lincoln, 2000).

Segundo Lessard-Hébert, (1994), atualmente o uso da metodologia qualitativa em educação tem vindo a aumentar devendo-se, principalmente, ao facto facilitar uma maior aproximação/colaboração entre o investigador e os indivíduos, permitindo, deste modo, “gerar resultados e teorias compreensíveis e empiricamente credíveis, tanto para as pessoas que estão a ser estudadas como para outras” (Maxwell, 1996, p. 20).

Por outro lado, a metodologia qualitativa passa por uma recolha direta dos dados e num ambiente natural. Nesta metodologia importa mais a explicação e a compreensão dos fenómenos do que a sua natureza, interessando mais o significado e o sentido do que o resultado em si (Bogdan e Biklen, 1991 cit in Sousa, 2009).

## **Participantes**

O presente estudo realizou-se sobre uma amostra representativa, ou seja, “a inquirição foi feita a um número restrito de pessoas” (Sousa e Baptista, 2011, p. 72). Esta amostra caracteriza-se por um grupo de catorze crianças de um Jardim de infância da zona norte do país, mais concretamente no concelho de Viana do Castelo. Estas crianças tinham todas três anos, eram cinco do sexo feminino e nove do sexo masculino.

## **Recolha de dados**

Como optei por uma metodologia qualitativa, recorri a instrumentos de recolha de dados próprios desta metodologia, para permitir facilmente analisar os dados durante o decorrer da investigação. Para tal selecionei alguns instrumentos tais como: observação participante; notas de campo; registos fotográficos e gravações de vídeo.

A expressão “investigação qualitativa” significa qualquer espécie de investigação cujos resultados obtidos sejam através de diferentes meios, tais como a observação, as entrevistas, registos de vídeo (Strauss e Corbin 1990). Para ser possível usar estes instrumentos foi necessário pedir autorização aos pais.

## **Observação**

Neste estudo o investigador privilegia observação participante, ou seja, o investigador é o principal instrumento de observação que incorpora o meio a investigar conseguindo assim ter acesso às perspectivas das pessoas que interage os mesmo problemas (Sousa & Baptista, 2011). Durante a minha investigação procurei sempre integrar-me no contexto em estudo, interagindo com o grupo, estabelecendo relações de proximidade e segurança com todos, de modo a ter acesso ao maior número possível de informação. Dando fundamentação para empreender um processo de compreensão pormenorizado das ações realizadas pelas crianças.

## **Notas de campo**

As notas de campo são “ o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experimenta e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre estes de uma forma qualitativa.” Este instrumento é fundamental para uma observação participante, funcionam como um suplemento importantíssimo a outros métodos de recolha de dados (Sousa A. B., 2009, p. 150). Estes dados facilitaram-me mais tarde a análise das tarefas. Neste estudo foram registadas notas de campo em sequência das observações realizadas, tendo também contado com as perspetiva da colega estagiária e da educadora cooperante.

## **Registos fotográficos e gravações de vídeo**

Para uns registos mais minuciosos utilizei as imagens fotográficas e as gravações de vídeo. Estes instrumentos são muito úteis e indispensáveis em estudos deste género.

A videogravação, apesar de também ter as suas limitações, proporciona um bom registo que diferentes observadores podem observar, analisar, parar, voltar atrás, rever, repetindo as vezes que se desejar voltar a ver uma determinada cena, em alturas diferentes e sem ser necessário terem estado no local onde sucederam os acontecimentos (Sousa A. B., 2009, p. 200).

Deste modo a gravação de vídeo permite analisar comportamentos com mais cuidado e comparar o desempenho e a evolução das crianças que por vezes não conseguimos observar no momento da ação. Para proceder às filmagens, teve-se o cuidado de posicionar estrategicamente a câmara de filmar, de modo a impedir que o comportamento das crianças fosse influenciado pela filmagem.

Outro instrumento que me permitiu analisar outros dados foi a fotografia, que permite registar dados descritivos. este instrumento permite com maior rigor compreender o subjetivo sendo frequentemente analisadas indutivamente (Bogdan & Biklen, 1994,p. 183).

## **Intervenção educativa**

A primeira parte deste estudo resultou da observação do comportamento e da interação verbal que as crianças tinham no jardim de infância.

Estas observações foram registadas criança a criança numa grelha de observação (anexo II) durante as primeiras semanas de observação.

Faça a estas observações e respetiva análise, foram planificadas cinco tarefas, cujo objetivo principal foi desenvolver a linguagem oral de forma lúdica, estimulando a interação verbal com os pares e os adultos. Estas tarefas realizaram-se entre o dia 20 de março e o dia 9 de maio de 2012, havendo o cuidado de cumprir o que estava calendarizado. As atividades foram inseridas na planificação semanal previamente definida, procurando, desta forma, criar um ambiente natural, sem parecer que as atividades surgiam de modo artificial e forçadas no contexto.

## **Tarefas**

### **Tarefa 1- Área da dramatização.**

Esta atividade foi desenvolvida na semana de 19 a 21 de março, teve como objetivo criar uma área nova na sala de atividades, ou seja a área da dramatização.

Para tal foi estruturada uma atividade que passou por abordar a história da Carochinha e o João Ratão (anexo III).

### **Tarefa 2- Televisão**

A implementação desta tarefa decorreu na semana de 10 a 11 de abril, foi delineada a pensar em criar outra situação que estimulasse a interação verbal através do uso da televisão. Esta televisão ficou incluída na área da casinha, para as crianças a poderem usar de forma livre nos momentos em que frequentavam esta área educativa.

Para inserir a televisão utilizei a história que tem como título “ O bebé que não gosta de televisão” (anexo III).

### **Tarefa 3- Rimas**

Esta tarefa decorreu nas semanas de 16 a 25 de abril, foi delineada para trabalhar a linguagem oral de uma forma mais lúdica, para tal foi apresentado às crianças o livro que tem como título “A Casa da Mosca Fosca” (anexo III). A partir deste livro abordei com as crianças as rimas. No final da atividade, e de modo potenciar a interação com a família, as crianças levaram um cartão para casa onde teriam que construir uma rima com os pais.

### **Tarefa 4- Jogos tradicionais**

Os jogos tradicionais foram inseridos na semana de 30 de abril a 2 de junho, também foram pensados como uma nova estratégia para potenciar a interação verbal com as crianças através do jogo, depois de ter observado que algumas crianças não interagiam em grande grupo em situações de motricidade, mesmo quando estas apelavam ao jogo.

### **Tarefa 5- Telefone**

O telefone foi implementado na semana de 30 de abril a 2 de junho, com o objetivo de pôr as crianças a comunicarem e a interagirem uns com os outros, através de um objeto que promove naturalmente a necessidade de interação verbal. Para tal foi utilizado um telefone, onde uma criança tinha que falar e a outra transmitir o que a outra criança lhe dizia.

### **Tarefa 6 - O espelho**

Esta tarefa foi traçada para criar mais um momento onde fosse possível as crianças falarem, mas de uma forma diferente, ou seja, falarem com o espelho. Foi iniciada pela narração de uma história com o título de, “O que gosto mais em mim” (anexo III). A partir desta história foi lançado o desafio às crianças de verbalizarem para o espelho, embora perante todo o grupo, o que mais gostam em si próprias.

**Tabela 1- Síntese das tarefas**

Tarefas	Semana de implementação	Objetivo	Métodos de observação
Área da dramatização	19 a 21 de março de 2012	Introduzir a área da dramatização.	Registo fotográfico; gravações áudio e notas de campo.
Televisão	9 a 11 de abril de 2012	Introduzir a televisão para desenvolver a linguagem oral de forma lúdica.	Registo fotográfico; gravações áudio e notas de campo.
Rimas	16 a 25 de abril de 2012	Verbalizar as rimas que fizeram com os pais. Envolver a família.	Registo fotográfico; gravações áudio e notas de campo.
Jogos tradicionais	30 de abril a 2 de maio de 2012	Desenvolver a linguagem de forma lúdica.	Registo fotográfico e gravações áudio.
Telefone	30 de abril a 2 de maio de 2012	Comunicar através do telefone.	Registo fotográfico e gravações áudio.
Falar com o espelho	7 a 8 de maio de 2012	Interagir verbalmente com o espelho perante todo o grupo.	Registo fotográfico e gravações áudio.

### **Procedimentos de análise de dados**

Para analisar os dados, usei a análise de conteúdo, este é um método usado para análise das comunicações. “Não se trata de instrumentos, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma

grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 1977, p. 31). O método utilizado foi o estabelecimento de categorias de análise a partir da revisão da literatura, dos objetivos do estudo. Nesse sentido criaram-se quatro categorias de análise (tabela 2). A partir destas categorias elaborou-se uma grelha de análise (tabela 4) que serviu, num primeiro momento para analisar os comportamentos verbais das crianças no período da observação. Numa segunda fase, no final de todas as tarefas implementadas, usou-se, novamente, para aferir se as crianças tinham alterado o seu comportamento verbal. (tabela 5).

**Tabela 2- Categorias de análise**

Categorias	
A	Interage oralmente de modo autónomo em grande grupo
B	Interage oralmente de modo autónomo em pequeno grupo/par;
C	Interage oralmente apenas quando solicitado
D	Estabelece interações orais com os pares e com os adultos

As categorias de análise foram sempre tidas para análise dos dados recolhidos no sentido de interpretar e descrever os resultados de modo mais completo fase aos objetivos pretendidos em cada tarefa.

De seguida apresento a calendarização deste estudo:



**Tabela 3- Calendarização do estudo**

<b>fevereiro a</b>	Definição da questão de investigação e objetivos
<b>março</b>	Registo das observações do comportamento das crianças
Preparação do	Recolha bibliográfica
estudo	Pedido de autorização aos Encarregados de Educação
	Construção da tabela por categorias
	Escolha das tarefas e qual a ordem de implementação
	Planificação das tarefas
<b>março a maio</b>	Implementação da tarefas
Implementação	Registo das observações do comportamento das crianças
das tarefas	Gravação das implementações
	Visualização das gravações
	Análise da tabela por categorias
<b>maio a julho</b>	Continuação da análise de dados
Redação do	Revisão final do enquadramento teórico
relatório	Redação do trabalho de investigação relativo ao trabalho efetuado

## CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise das tarefas concretizadas ao longo do estágio. O capítulo está organizado em oito pontos. No primeiro a análise do comportamento verbal das crianças no período de observação; o segundo, terceiro, quarto, quinto, sexto e sétimo, relativo à análise dos dados nas tarefas implementadas, para cada uma procurou-se fazer uma descrição detalhada da forma como a tarefa foi concretizada, as reações tidas pelas crianças formalizando com uma reflexão face aos objetivos definidos. Finalmente no ponto oito o resultado final do comportamento verbal das crianças por comparação com o comportamento verbal apresentado antes da proposta pedagógica. Condensado nas categorias de análise selecionadas e apresentadas na tabela 4.

### Registo do comportamento verbal das crianças

Tal como já referido no capítulo da metodologia, durante o período de fevereiro e março que realizei a observação do grupo relativamente àquilo que era o seu comportamento verbal na interação de uns com os outros e com o adulto. O resultado dessa observação aparece sistematizado na tabela 4.

**Tabela 4- Tabela sobre o comportamento verbal inicial das crianças**

Nomes	MP	LA	MC	IG	RM	RF	CM	RR	RS	GS	DR	DC	AP	DM
Categorias														
A1-Interage oralmente de modo autónomo em grande grupo	✓	x	x	x	x	✓	x	x	x	✓	✓	✓	✓	✓
B1- Interage oralmente de modo autónomo pequeno grupo/par	✓	✓	x	x	✓	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C1-Interage oralmente apenas quando solicitado.	✓	✓	x	x	✓	✓	x	x	x	✓	✓	✓	✓	✓
D1-Estabelece interações orais com os pares e com os adultos.	✓	✓	x	x	✓	x	✓	x	x	✓	✓	x	✓	✓
<b>Legenda</b> ✓ Sim x Não														

Na análise da tabela percebe-se que três crianças deste grupo, a criança MC, IG e RR, apresentam muita dificuldade em interagir verbalmente seja em pequeno grupo ou em grande grupo, inclusivamente com os adultos eles não conseguem estabelecer interações orais. Mesmo nas situações em que o adulto provocava a interação: questionando-os, conversando sobre algum assunto, procurando manter um diálogo com elas, as crianças mantinham-se caladas, não verbalizando nada.

Relativamente ao conjunto de crianças: LA, RM, CM e RS, verificou-se que no início não interagiam em grande grupo, embora em situações de diálogo em par, algumas vezes se tivessem observado essas crianças a estabelecer interações.

Um grupo razoável de crianças como a MP, GS, DR, AP e DM desde o início que se mostraram muito conversadoras, interagiam sempre em diversas situações. A criança RS mostrava alguma dificuldade em interagir oralmente em grande grupo e de manter interações orais com os adultos.

### **Tarefa 1- Área da dramatização**

A tarefa foi planeada com o objetivo de criar a área da dramatização, esta decorreu na semana de 19 a 21 de março de 2012, achei pertinente as crianças terem esta área na sala de atividades, porque assim as crianças teriam mais um espaço onde pudessem interagir verbalmente uns com os outros ou sozinhos.

Esta tarefa passou por algumas etapas: iniciou-se com a descrição das imagens da história “A carochinha e o João Ratão” (Anexo III), numa segunda etapa as crianças assistiram à dramatização realizada pelo grupo de estagiárias. De seguida ordenaram as imagens da história e depois surgiu a discussão acerca de se criar uma área de dramatização na sala.

Relativamente à primeira etapa cada criança retirou de uma caixa uma imagem da história, de seguida foi dada a cada uma a oportunidade de fazer uma descrição das imagens. A maior parte das crianças conseguiram descrever algo do que viam na imagem. Com exceção da criança RR que só com o questionamento do adulto é que conseguiu verbalizar o que observava na imagem .



*Figura 1- Imagens da história da Carochinha e o João Ratão.*

Algumas descrições das crianças: *Uma moeda; Esta a limpar; A limpar o chão; Tem água, apontando para o balde que se encontra na imagem; Tem flores, casa, sinos e não é o mesmo rato nem a joaninha; Uma corda, apontando para o rabo do João Ratão; A joaninha fugiu tem medo disto é um hipopótamo; Não, não é uma vaca; Parece um touro.*

De seguida questionamos as crianças se achavam que com aquelas imagens era possível criar uma história. Todas as crianças disseram que sim, nesse sentido as imagens foram ordenadas de acordo a sequencialidade sugerida pelo o que o grupo verbalizou e colocadas num estendal (Figura 2).



*Figura 2- Ordenar as imagens da história*

Na segunda etapa as crianças foram assistir à dramatização da respetiva história. Foi notório o interesse e surpresa mostrada por todas as crianças. Com efeito estratégia adaptada pelas estagiárias: expressão dramática; visível na figura 3, foi de tal modo estimulante para as crianças que algumas manifestaram desde logo interesse em dramatizar, desejo que foi atendido pelos adultos (Figura 4).



*Figura 3- Dramatização feita pelas estagiárias*



*Figura 4- Dramatização feita pelas crianças*

De regresso à sala e dando continuidade à atividade com as imagens, as crianças verificaram se a sequência que eles tinham dado às imagens estava de acordo com a história que viram ser dramatizada.

Realizou-se então um momento de interação verbal, onde foi dada oportunidade de todas as crianças expressarem a sua opinião.

Depois de alguma discussão em torno deste problema as crianças procederam a uma diferente sequencialização das imagens (Figura 5).



*Figura 5- Ordenar as imagens da história*

Questionadas as crianças sobre o desejo de terem um espaço na sala para realizarem atividades da expressão dramática, à semelhança do que tinham assistido anteriormente, as respostas foram unanimemente afirmativas. Deu-se então início à criação de uma nova área.



*Figura 6- Área da dramatização*

À medida que o tempo foi passando verifiquei que esta passou a ser uma área de relevância na sala, sendo frequentada em todos os momentos em que é dada a oportunidade às crianças de interagir nas áreas.





*Figura 7 – Criança na área da dramtização*



*Figura 8 – Criança na área da dramatização*

Relembrando o objetivo principal desta tarefa: criar um espaço de daramatização propiciando a interação verbal, entre as crianças, posso interpretar desde já que a área da dramatização permitiu às crianças que mostravam mais inibição em interagir com os outros, criar situações de jogo simbólico. Assumindo diferentes papéis como: a mãe ou o pai; criando sempre um diálogo com o outro colega ou muitas vezes falando sozinhas.

Ao longo do tempo todas as crianças passaram pela área da dramatização, e muitas, foram as vezes, em que tive de controlar o número de crianças que desejavam estar na área.

## **Tarefa 2- Televisão**

Esta tarefa realizou-se na semana de 9 a 11 de abril de 2012, com o objetivo de proporcionar às crianças mais uma oportunidade de através de algo diferente provocar situações de diálogo e participação em grupo. Para tal, foi construída uma televisão como elemento fundamental para o desenrolar da atividade.

Para dar início à atividade num primeiro momento contou-se e explorou-se a história: “O bebé que não gostava de ver televisão” ( anexo III). Numa segunda fase criou-se a atividade que convidava as crianças a irem “falar à televisão”.

Depois de contada a história, foi estipulado um diálogo de compreensão da mesma com as crianças. As crianças participaram no diálogo, dando a sua opinião sobre o comportamento do personagem da história, extrapolando as situações da história para as da vida real. Nesse sentido surgiram alguns comentários como, por exemplo, o da criança CM: *não posso desligar a televisão que a minha mãe não deixa*.

De seguida, com o objetivo de introduzir a televisão na sala de atividades, houve um momento de conversa em grande grupo. Questionei as crianças sobre o que mais gostavam de ver na televisão. Naturalmente que as respostas foram muitas e diversas, como: *muitos bonecos, filmes; ruca, benfica e porto; dinossauros; montes de filmes do Mickey Mouse; música, o pai futebol e a mãe novelas*. Posto isto e através do efeito surpresa coloquei em cima da mesa um grande embrulho. As crianças ficaram desde logo muito surpreendidas e curiosas a perguntar de que se tratava, o que estaria lá dentro.



Figura 9- Abrir o presente



Figura 10- Televisão

Depois de descobrirem o que era o presente, as crianças ficaram muito satisfeitas mas sem perceber muito bem o que poderiam fazer com tal objeto. Foi então nesse momento que lhes coloquei a hipótese de irem eles mesmos falar à televisão. Falei com o grupo dizendo-lhes que eles iriam falar à televisão, mas que esta era imaginária, ou como dizem as crianças era a “fazer de conta”.



Deste modo, maior parte das crianças quiseram falar na televisão, sendo que algumas falaram espontaneamente, cantando ou criando um diálogo, dizendo coisas que mais gostavam, e outras tiveram que ser estimuladas pelo adulto, para verbalizarem alguma coisa na televisão.



*Figura 11- Crianças a falarem na televisão*

As participações verbais das crianças frente à televisão foram diversas, tais como: a criança LA cantou a música atirei o pau ao gato; criança RF cantou a música T-Rex; a criança RR falou sobre o que mais gostava, dando como exemplo o Rex; criança DR imitou o Faísca Mc Queen e Gormiti. Houve no entanto, crianças que não foram capazes de dizerem nada apenas se limitaram através de gestos mostrar a roupa que tinham vestida, como o caso da criança MP e a criança DC.

No caso da criança MC foi imprescindível a intervenção do adulto para estimular a participação oral da criança, para isso, o adulto teve necessidade de levar a criança para o mundo do imaginário simulando que esta era uma princesa.

*Estagiária- Olá princesa Matilde!*

*MC- Olá.*

*Estagiária- De que cor é o vestido que mais gostas de usar?*

*MC- Cor-de-rosa.*

*Estagiária- Costumas usar coroa?*

*MC- Sim, (movendo a cabeça)*

*Estagiária- De que cor são as pedras preciosas da tua coroa?*

*MC- São brancas.*

*Estagiária- Como se chama o teu príncipe?*

*MC- Duarte.*

*Estagiária- Onde vivem?*

*MC- No castelo.*

A análise dos dados relativos a esta tarefa permitem-me dizer que algumas crianças como a criança MC, ainda têm de continuar a ser estimulada pelo adulto para verbalizarem de modo autónomo com os pares , enquanto outras não mostram sinais de inibição pelo que começam a estar cada vez mais dispostas a participar nestas situações lúdicas de interação verbal.

### **Tarefa 3- Rimas**

Esta tarefa decorreu na semana de 16 a 25 de abril de 2012, foi delineada com o objetivo de envolver a família. A tarefa passou por várias etapas, numa primeira etapa comecei por contar a história “ A Mosca fosca” (anexo III), na segunda fase as crianças tentaram encontrar na história palavras que rimassem, numa terceira etapa li a “Rima dos bichos” ” (anexo III), apresentada em pictograma, na quarta e última fase as crianças ouviram uma música, quando esta parava elas tinham que dizer uma palavra com a última que tinha sido ouvida na música.

No final do dia as crianças levaram para casa um cartão para fazer uma rima com o nome deles.



*Figura 12- Cartão da Rima*

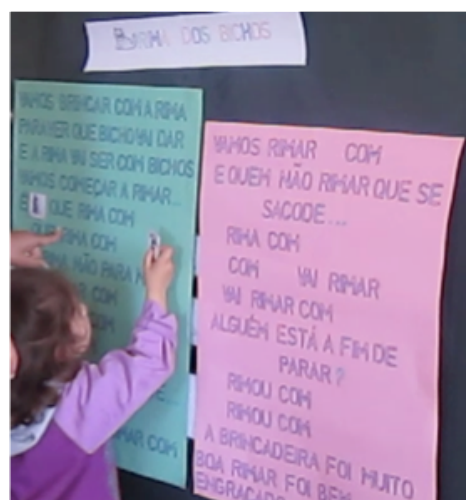
Na parte onde tinham que associar as imagens a partir do som apenas as crianças AP e MP é que não conseguiram, associavam por categorias e davam respostas como: *o pão é de comer; macaco com banana.*

Na parte da música, sempre que esta parava, as crianças conseguiam dizer palavras que rimavam, como por exemplo, *areia rima com Andreia, pão rima com João*.

A criança AP neste dia ainda não tinha a rima dela, no dia em que a trouxe entrou na sala de atividades toda entusiasmada a dizer que queria ir à televisão ler a rima.



**Figura 13- Corresponder as imagens**



*Figura 14- Atividade “Rima dos Bichos”*

O conjunto de situações que envolveu a tarefa da televisão permitiu-me avançar com a interpretação de que esta atividade ajudou a maior parte do grupo a aumentar o seu grau de interação verbal entre pares e adultos e a fazê-lo de modo autónomo e entusiasta. Foi possível perceber que a criança RR começou a participar e a falar em grande grupo, sobretudo quando se sente mais estimulado. A criança MC e a DR participaram também mais do que o habitual. Relativamente à atividade das rimas que foi uma atividade que proporcionou uma diálogo em grande grupo.

Por último importa realçar o papel que a família ocupa na formação e desenvolvimento pessoal da criança, pois é fundamental a participação da família nas atividades e relação entre escola-família. Nesse sentido a sua participação na atividade da rima foi muito significativa e importante para as crianças.

#### **Tarefa 4- Jogos tradicionais**

Na semana dia 30 de abril a 2 de maio de 2012, foi explorada a atividade relacionada com os jogos tradicionais. Os jogos utilizados foram “1,2,3 macaquinho de chinês”; “jogo do comboio” e o “jogo do lenço”.

No jogo “1,2,3 macaquinho de chinês”, todas as crianças participaram com grande entusiasmo, a criança RR quando tinha que dizer 1,2,3 macaquinho de chinês, dizia *macaquinho chinê*. Deste modo, dirigi-me a ela e disse para repetir comigo 1,2,3 macaquinho de chinês, então a criança em questão respondia mas durante o jogo já voltava a dizer como dizia no início. Contudo participou ativamente no jogo. A criança IG, mostrou a mesma dificuldade, participando com o mesmo entusiasmo mas também só dizia *macaquinho chinê*. Mas o importante foi o facto de participarem, independentemente de não o fazerem com correção formal.



*Figura 15- Jogo 1,2,3 macaquinho de chinês*

No jogo do comboio todas as crianças participaram, mas mostraram alguma dificuldade na canção, algumas crianças cantavam só com a minha ajuda. Quando a criança passava na “ponte” a criança MC perguntava qual a cor e a criança que tinha descarrilado do comboio dizia qual a cor que queria. Todas as crianças tiveram a oportunidade de passar na “ponte” e assim escolher a cor que pretendiam. Quando já todos tinham passado foram formados dois grupos e procedeu-se à decisão do grupo vencedor.



*Figura 16- Jogo do Comboio*

No jogo do lenço , as crianças estavam reunidas em forma de círculo e de mãos dadas, ficando uma delas de fora com um lenço em sua posse, esta com ajuda do restante grupo cantava a lengalenga “o lencinho vai na mão”. Todas as crianças tiveram a oportunidade de ter em sua posse o lenço e assim cantar à volta do círculo.



*Figura 17- Jogo do lenço*

Após a realização destes jogos podemos concluir que algumas crianças, que no início não conseguiam comunicar em grande grupo, como as crianças RR, MC e IG, participaram nos jogos, verbalizando o que era necessário para a realização dos mesmos.

#### **Tarefa 5- Telefone**

Esta atividade decorreu na semana de 30 de abril a 2 de maio de 2012, tendo como objetivo que as crianças comunicassem através do telefone.

A atividade começou com um pequeno desafio, onde as crianças tinham de descobrir onde estava o telefone, que se encontrava na área da casinha. De seguida foi proposto às crianças que todas estabelecessem um diálogo ao telefone.

A atividade consistiu em estar do lado de fora da sala uma criança e outra dentro da sala, a que estava dentro da sala, tinha que transmitir a mensagem para o grupo. Mas como as crianças mostraram alguma dificuldade em transmitir o que estavam a ouvir, decidi colocar as duas crianças dentro da sala, para estabelecer um diálogo e o grupo ouvir.

Todas elas conseguiram falar ao telefone, apresentando diálogos como: *o que é que estas a fazer? Comeste tudo? - Queres ir tomar um café? Sim. Onde?*

As crianças RM, RF, RS, DR, DC e DM, não conseguiram transmitir a mensagem ouvida.



*Figura 18- Criança a falar ao telefone*

### **Tarefa 5- Espelho**

Na semana de 7 a 8 de maio de 2012 realizou-se a tarefa do espelho. Esta tinha como objetivo que as crianças falassem frente a um espelho perante todo o grupo.

A tarefa iniciou-se com o conto da história “O que mais gosto em mim” (anexo III), numa segunda fase as crianças descreviam o que observavam no espelho. Relativamente à história houve um diálogo com as crianças sobre as características de cada menino do livro.

Com base nesta mesma história foi lançado um desafio às crianças, este consistia em verificar se as crianças gostavam de aparecer no espelho, descrevendo o que aí observavam.

De seguida deu-se início à descrição de cada criança, nesta parte da tarefa as crianças fizeram descrições físicas. Todas as crianças mostraram alguma dificuldade em dizer o que mais gostavam em si, teve que haver sempre a intervenção do adulto para elas verbalizarem o que mais gostavam. Durante este processo as crianças deram respostas como: *os olhos; gosto de pintar os lábios; gosto do nariz e do queixo porque é bonito; dos dentes; do cabelo; da boca; da cabeça; do cabelo que é preto; gosto do meu arco; dos lábios e do arco; das orelhas; da boca.*





*Figura 19 – Criança a verbalizar o que vê no espelho*



*Figura 20 - Criança a verbalizar o que vê no espelho*

A interpretação que faço dos dados recolhidos é que o espelho foi um fator inibidor para a maior parte das crianças, pois estas chegavam ao espelho e não verbalizavam nada. Apenas quando questionadas pelo adulto é que respondiam. A criança DM, que é uma criança que a nível da linguagem oral está bem desenvolvida, não apresenta dificuldades em comunicar em grande ou pequeno grupo, quando se aproximou do espelho quase que não falou e quando falava era com muita timidez, situação que confirmou a interpretação de que o espelho inibiu esta criança.

Finalizadas todas as tarefas e reunidos todos os dados recolhidos, fez-se a análise de cada criança de acordo com as categorias estabelecidas para a fase de observação. De modo a verificar se tinha havido alterações no comportamento verbal das crianças preencheu-se a tabela 5. A tabela apresenta o comportamento de cada criança por categoria em cada teste. Assim o numeral 1 que surge em cada categoria representa a análise inicial e o numeral 2 representa a análise final, após a intervenção pedagógica realizada.



**Tabela 5- Registro do comportamento verbal das crianças após a implementação das tarefas**

<div> <div>Nomes</div> <div>Categorias</div> </div>	MP	LA	MC	IG	RM	RF	CM	RR	RS	GS	DR	DC	AP	DM
A1-Interage oralmente de modo autónomo em grande grupo	✓	x	x	x	x	✓	x	x	x	✓	✓	✓	✓	✓
A2-Interage oralmente de modo autónomo em grande grupo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B1- Interage oralmente de modo autónomo pequeno grupo/par	✓	✓	x	x	✓	x	✓	x	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B2- Interage oralmente de modo autónomo pequeno grupo/par	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C1-Interage oralmente apenas quando solicitado.	✓	✓	x	x	✓	✓	x	x	x	✓	✓	✓	✓	✓
C2-Interage oralmente apenas quando solicitado.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D1-Estabelece interações orais com os pares e com os adultos.	✓	✓	x	x	✓	x	✓	x	x	✓	✓	x	✓	✓
D2-Estabelece interações orais com os pares e com os adultos.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Legenda</b> ✓ Sim x Não														

De uma maneira geral o grupo evolui significativamente, a maior parte das crianças já interage de modo autónomo quer com os pares quer com os adultos. Como se verifica na tabela 5 as crianças MC, IG e RS evoluíram bastante, neste momento são

capazes de interagir em grande ou pequeno grupo, com pares e com os adultos. Como se averigua as crianças, LA, RM, CMe RR no final destas tarefas e do ambiente natural da sala de atividades passaram a ter uma interação verbal diferente, neste momento as crianças são capazes de interagir verbalmente em grande grupo e de estabelecer um diálogo com os pares e com os adultos.

Neste sentido, confirma-se o que Vygotsky (1989) refere, que o jogo dramático ou simbólico e a interação entre a criança e as pessoas com quem convive habitualmente permite às crianças desenvolver a sua oralidade. A criança através das interações com os outros, seja em grande grupo, em pequeno grupo, com um par ou com um adulto torna-se um usuário mais ativo da sua língua, ganhando em simultâneo desejo de comunicar e capacidade para interagir com o meio ambiente (M.E, 1997, p.67-68 in cit Dionísio e Pereira, 2006, p.4).

## **CAPÍTULO VI – Conclusão**

Ao longo deste percurso de investigação, propus implementar um trabalho que favorecesse o desenvolvimento da linguagem oral das crianças com as quais estava a desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada. Quis, fundamentalmente, perceber se um ambiente pedagógico adequado promove e facilita a interação oral das crianças. Nesse sentido, persegui três objetivos: 1) Promover o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças; 2) Criar um espaço de estimulação comunicativa, que permita às crianças interagir oralmente com os outros e com o adulto de uma forma lúdica; e 3) Estruturar atividades que promovam a expressão e a comunicação oral através do jogo simbólico, do jogo dramático, de histórias e de jogos de expressão motora.

Para todos estes objetivos desenvolvi atividades bem estruturadas e atrativas de forma a criar o contexto pedagógico mais adequado às pretensões do estudo, tendo sempre em atenção os textos da literatura.

Consegui que as crianças que sentiam mais dificuldade em comunicar, se desenvolvem-se a esse nível e neste momento o grupo consegue interagir verbalmente. No final deste estudo de investigação a criança RR que não verbalizava nada, terminou a interagir em grande ou pequeno grupo com pares e com os adultos.

Nota-se uma evolução em todo grupo, consegui atingir todos os objetivos deste estudo e assim responder favoravelmente à questão de investigação. Com este estudo pude constatar que um ambiente pedagógico adequado, consegue estimular e desenvolver a linguagem oral das crianças.

Nesse sentido, posso concluir que o Jardim de infância tem um papel fundamental em estimular as crianças que mostram mais dificuldade em comunicar, aqui também entra o papel do educador, como refere Sim-Sim (1998) os educadores devem conhecer a função que a linguagem tem em outras aprendizagens. Nesse sentido é importante que o educador seja um observador atento para perceber os problemas que o rodeiam, assim foi o meu comportamento quando comecei a conhecer o contexto onde ia estar inserida ao longo do estágio, foi desse modo que consegui detetar o problema em questão.

Refletindo sobre o meu comportamento de educadora – investigadora, por vezes não foi fácil de desempenhar duas funções, pois tinha que ser observadora e estar

envolvida durante todo o processo, apesar disso tentei sempre ser discreta, tentando com que todas as atividades planeadas para esta investigação fossem realizadas num ambiente o mais natural possível, para que o comportamento das crianças não fosse alterado.

Durante esta caminhada, houve sempre alguns obstáculos que tive que ultrapassar, por vezes o tempo que não ajudou, o facto de estarmos a desenvolver uma investigação numa sala de atividades que já tem as suas rotinas, impediu em algumas situações que a minha proposta pedagógica pudesse ser implementada tal e qual como planeada, apesar disso tudo decorreu como estava planeado.

Contudo isto, é com enorme satisfação que sinto que contribui para o desenvolvimento destas crianças, neste momento as crianças são capazes de interagir em grande grupo, em pequeno grupo, com pares ou com o adulto, é óbvio que a caminhada destas crianças não terminou a este nível.

Como futura educadora, esta investigação contribuiu muito para o meu crescimento, tenho consciência que o educador tem que criar situações de comunicação e a maneira como se exprime e como fala são um modelo para a interação e aprendizagem das crianças (M.E, 1997).

### **Parte III – Reflexão**

## Capítulo VII- Reflexão da PES

Neste espaço aproveito para relatar as vivências e as experiências ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Esta foi sem dúvida a maior experiência de aprendizagem que ao longo da minha vida acadêmica surgiu. Farei referência aos aspectos positivos e negativos ao longo deste percurso.

Quando comecei esta caminhada, levava na bagagem muitos medos e incertezas, questionava-me muitas vezes se iria dar resposta a tudo que me iria surgir, os medos eram muitos principalmente durante a PES II, quando me apercebi que iria ser observada todas as semanas fiquei um pouco assustada de como esse processo se ia desenrolar.

Esta prática pedagógica passou por uma primeira etapa, a PES I, que foi a oportunidade que tive para conhecer e observar o contexto, permitiu-me conhecer o grupo de crianças. Foi muito importante passar por esta aprendizagem porque consegui descobrir as minhas dificuldades e a forma de as ultrapassar na PESII.

A PES I decorria uma vez por semana, logo o trabalho desenvolvido foi diferente da PES II. Ao longo da PES I tanto eu como o meu par pedagógico tivemos por parte da educadora cooperante e dos professores supervisores críticas construtivistas, o que permitiu melhores desempenhos e ultrapassar obstáculos.

A PES II foi a continuação desta parte prática pedagógica, o tempo estipulado para a PES II foi diferente, eram três dias por semana, ao longo desta caminhada as aprendizagens foram muitas, tanto a nível profissional como pessoal. Tive oportunidade de refletir sobre o papel de um educador e de ter a certeza que estava a conseguir concretizar um sonho, todas as vivências que passei foram inesquecíveis, os momentos que passei com aquelas crianças foram gratificantes, foi a retribuição que tive pelo trabalho que desenvolvi. Como sempre houve dias bons e dias menos bons, mas quando entrava na sala de atividades era como se os problemas ficassem fora, porque as crianças proporcionavam momentos de alegrias e não havia espaço para tristezas.

Um educador cooperante tem um papel crucial no crescimento dos estagiários, pois acompanha todo o processo de um estagiário, “o professor cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente”

(Formosinho, 2001, p. 58). A educadora cooperante responsável por este grupo de crianças, foi como uma professora, transmitiu-me muitas aprendizagens e tinha sempre uma palavra para dizer das atividades implementadas e da minha postura como educadora estagiária, como já referi as suas críticas foram sempre construtivas, o que permitiu melhorar o trabalho ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Como todo o trabalho desenvolvido foi em conjunto com o par pedagógico, é um dos aspetos positivos, pois permitiu ter uma partilha de ideias, de saberes o que possibilita que todo este percurso seja de partilha e de aprendizagem.

Mesmo com as crianças estava sempre a aprender, pois tentei sempre ter uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. Com as famílias sempre que era possível incentivávamos a sua participação nas atividades dos seus educandos e com a comunidade, é um aspeto bastante positivo porque permitiu complementar as aprendizagens do jardim de infância.

Refletindo sobre a supervisão acho fundamental, porque permite ter uma orientação durante a prática pedagógica por profissionais mais experientes, os professores na supervisão “são semelhantes a uma janela, ajudam a ampliar a visão das coisas, a resolver problemas e fornecem bases necessárias para funcionar como investigador e profissionais da prática” (Neves, 2012). Em relação às reflexões que tinha que refletir e redigir no final de cada implementação foram essenciais para o meu crescimento, pois permitiram refletir: em todos os aspetos, positivos e negativos de cada implementação, sobre as aprendizagens que as crianças obtiam com as atividades realizadas e sobre imprevistos que por vezes apareciam e que tinham que ser superados.

Ao longo das implementações como planificava em conjunto com o meu par pedagógico tentávamos sempre criar atividades lúdicas para as crianças, sem nunca “menosprezar o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal” (M.E, 1997, p. 18).

Com esta prática pedagógica pude constatar que o jardim de infância é um espaço onde as crianças desenvolvem grandes aprendizagens, favorecendo assim o seu crescimento em todas as áreas e domínios, permitindo, assim, que a criança tenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (M.E, 1997).

Um dos aspetos mais difíceis de concertar foi o facto de ter de conciliar este trabalho de estágio com o trabalho da investigação, por vezes para estar a trabalhar para um lado tinha que esquecer o outro, nem sempre se consegue harmonizar ambas as coisas. Por vezes era difícil cumprir os prazos, o dia “tinha que ter mais de vinte e quatro horas”, para conseguir entregar planificações, reflexões e ainda o trabalho de investigação nos prazos estipulados. Mas como refere Hurbeman (1989), “é na fase inicial da carreira, devido fundamentalmente, ao choque com a realidade que os professores enfrentam os seus piores momentos” (cit in Picado 2005, p.81), por isso, passando por estas dificuldades é que se dá mais valor ao que se consegue conquistar.

É importante referir a importância de termos esta formação profissional ao longo do percurso académico, pode-se assim constatar se realmente é este percurso profissional que queremos seguir. Para mim, foi sem dúvida importante porque como já referi foi a concretização de um sonho, tive a certeza que é com crianças que quero exercer a minha atividade profissional. Com o meu grupo de crianças aprendi como cativar e partilhar saberes.

Neste momento, sinto que os receios que tinha de como capturar a atenção de um grupo de crianças estão ultrapassadas, tenho consciência que aprendi um pouquinho do que ainda tenho que aprender, pois um educador está em constante aprendizagem, sei que ainda tenho muitos conhecimentos para consolidar até conseguir construir uma identidade profissional completa.

Agora sinto que a minha bagagem já está mais preenchida, jamais esquecerei as aprendizagens científicas e vivências pedagógicas adquiridas ao longo desta vida académica.

Termino com uma citação de Cury (2004), “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”.



## Bibliografia

ALMEIDA, F. M., Fonoaudióloga, & Almeida, J. M. (s.d.). Brincando com as Rimas.

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;

Borg, W.; Gall, M. (1989) - *Educational research: an introduction*. 5.a ed. Nova York: Longman.

CURY, Augusto, Pais brilhantes, Professores fascinantes, Ed. Pergaminho, Viseu, 2004.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *The SAGE handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

DIONÍSIO, M. d., & Pereira, I. (2006). *A educação pré-escolar em Portugal Concepções oficiais, investigação e práticas*. Obtido em 20 de dezembro, de [www.casadaleitura.org](http://www.casadaleitura.org)

ELLIOT, A. J. (1981). *A Linguagem da criança*. Rio do Janeiro: Zahar .

GERMANO, C. M. (2011). *Processos de identificação e sinalização de crianças com problemas na linguagem oral pelos educadores de infância*. Obtido em 15 de junho de 2012 de

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1394/1/Processos%20de%20identificao%20e%20sinalizao%20de%20crianas.pdf>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

GRAUE, M. E. e WALSH, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. London: Sage Publications.

HARTUP, W. W. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LINCOLN, Y. e GUBA, E. (2006) *Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes* In DENZIN, N., LINCOLN, Y. e COL., (2006). *O planeamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. São Paulo: Ed. Artmed, pp.169-192.

MAGALHÃES, M. d. (1992). *Contar Histórias: Análise da produção oral das crianças pré-escolares em contextos educativos diferenciados*. Braga.

MAXWELL, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

M.E. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB.

M.E. (2010). *Metas de Aprendizagem Educação Pré -escolar*. Obtido em 6 de Dezembro de 2011, de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/metas/?area=46&level=1>

MORSE, J.; BARRETT, M.; MAYAN, M.; OLSON, K. e SPIERS, J. 2002. *Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research*. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2). Obtido em 20 de Julho de 2006, de <http://www.ualberta.ca/~ijqm/english/engframeset.html>.

NEVES, I. (2012). *A Formação Prática e a Supervisão da Formação*. Obtido em 16 de julho de 2007, de

[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A\\_FormacaoIvoneNeves.pdf?sequence=1](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/17/SeE12A_FormacaoIvoneNeves.pdf?sequence=1)

OLLER, D. Y. e Lynch, M. (1993). Infants Vocalizations and Innovations in Infraphonology. Toward a Broader Theory of Development and Disorders. In: Ferguson, L., Menn e Stoel – Gammon, C. (eds). *Phonological Development. Models, Research, Implications*. Timonium, York Press.

OLIVEIRA-Formosinho, Júlia (2001a). Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa. Braga: Instituto de estudos da criança.

PACHECO, J. A. (1995a). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.

PEDRO, João Gomes (junho,1987) A comunicação infantil, *Cadernos de Educação de Infância*, n.º2, Abril.

PICADO, L., (2005) “*Ansiedade na Profissão Docente*”. Mangualde: edições Pedagogo.

PAPALIA, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8 ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, L. da.

PEIXOTO, V. e Lima, R. (2009). Programas de Intervenção Pré-Verbal. In: Peixoto, V. e Rocha, J. (Orgs), *Metodologia de Investigação em Terapia Da Fala*. Porto, Edições Fernando Pessoa, pp. 37-78.

PIAGET, J. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem*. Obtido em 18 de junho de 2012 de

[http://scholar.google.pt/scholar?q=+desenvolvimento+sensório+motor+piaget&btnG=&hl=pt-PT&as\\_sdt=0&as\\_vis=1](http://scholar.google.pt/scholar?q=+desenvolvimento+sensório+motor+piaget&btnG=&hl=pt-PT&as_sdt=0&as_vis=1)

PIAGET, J.A. (1948/1926). *Le langage et le pensée chez Venfant*. 9a éd. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé, Éditeurs. (Tradução de obra publicada em 1926).

SASSO, E. C. (20 de abril de 2007). *A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuição da análise experimental do comportamento na releitura dos objetos*. Obtido de [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt)

SEQUEIRA, F. (1993). *Linguagem e Desenvolvimento* (1 ed.). (I. d.-U. Minho, Ed.) Braga.

SERRANO, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – I. Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla.

SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

SIM-SIM, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de infância*. Lisboa: Ministérios de Educação Direcção Geral de inovação e de Desenvolvimento Curricular.

SOUSA, A. B. (2009). *Investigação em educação* (2ªedição ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

SOUSA, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios. Segundo Bolonha*. (2ª edição ed.). (Pactor, Ed.) Lisboa.

SPODEK, B. (2010). *Manual de investigação em Educação de Infância* (2 ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STRAUSS, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

VYGOTSKY. (1979). *Do Ato ao Pensamento*. Lisboa: Moraes.

VYGOTSKY, L.S. (1995/1962). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S.(1998) *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Habana: Pueblo y Educación.

### **Legislação Consultada**

Decreto-Lei nº 5/97, 10 de fevereiro, obtida em 15 de março de 2012, de <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>.

Decreto-Lei nº 241/2001, 30 de agosto, obtida em 20 de março de 2012, de <http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

### **Autorização aos Encarregados em educação**

Exmo. Sr. ou Sra.

Encarregado(a) de educação

Eu, Susana Marília Dias da Silva, venho por este meio informar, que no âmbito do curso de Mestrado em Ensino Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, tenho como objetivo realizar um estudo, no grupo de crianças em que o seu educando se insere, centrado no domínio da linguagem oral, o desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, pretendo promover um ambiente promotor que ajude o desenvolvimento da linguagem oral.

Serão propostas algumas atividades para analisar o desenvolvimento da linguagem oral em diferentes ambientes. Estas atividades têm como objetivo desenvolver a comunicação das crianças em pequeno ou grande grupo.

Desta forma será necessário proceder à recolha de dados através de registos vídeo, áudio e de documentos como as tarefas realizadas pelas crianças, pelo que peço a vossa compreensão. Os dados recolhidos serão confidenciais e apenas serão utilizados para o desenvolvimento deste trabalho de investigação.

Estou disponível para qualquer esclarecimento adicional, respondendo a questões e dúvidas que possam surgir relativamente a esta situação, para tal encontro-me no jardim de infância de segunda- feira a quarta-feira até ao mês de junho.

Com os melhores cumprimentos,

A mestrandas,

\_\_\_\_\_  
(Susana Silva)

-----  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de  
Educação do (a) \_\_\_\_\_,  
declaro que autorizo a gravação áudio e vídeo e a participação do meu educando nas atividades propostas.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

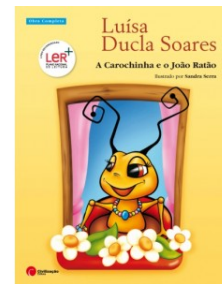


**ANEXO II**  
**Grelha de observação**

Nomes	Observação dos comportamentos
MP	
LA	
MC	
IG	
RM	
RF	
CM	
RR	
GS	
DR	
DC	
AP	
DM	

## **ANEXO III**

### **Histórias**



## A Carochinha e o João Ratão

Reza a história, bem velhinha, que havia uma Carochinha, que por ser engraçadinha, teimou que haveria de casar. Certo dia, quando estava a varrer a cozinha, encontrou uma moeda de um euro. A Carochinha pôs-se à janela, cheia de enfeites para ser mais bela para ver se arranjava marido.

Pensou como deveria começar e decidiu cantar:

Quem quer casar com a Carochinha, que é vaidosa e bonitinha?

Muu..., Muu...Quero eu, quero eu! – mugiu o Boi mostrando-se muito interessado.

Que voz é essa? Com essa voz, acordavas-me a mim e aos meninos de noite! Contigo é que não quero casar! E, além disso, tenho pressa...

Como era o primeiro pretendente, não ficou desanimada e continuou a perguntar, desta vez com uma voz mais alegre e um aperto no coração.

Quem quer casar com a Carochinha que é vaidosa e bonitinha?

Mal tinha acabado de dizer a última palavra, apareceu o Cão que ladrava e gania de animação.

Ão, ão! Quero eu, quero eu!

Com essa voz, acordavas-me a mim e aos meninos de noite! Não, não me serves para marido.

Ficou a ver o Cão a afastar-se com as orelhas baixas e o rabo entre as pernas, e voltou a tentar a sua sorte.

Quem quer casar com a Carochinha que é vaidosa e bonitinha?

Muito gorducho e envergonhado, aproximou-se o Porco com um rabo que mais parecia um saca-rolhas e o focinho molhado.

Oinc! Oinc! Quero eu, quero eu! Sou muito comilão.

És muito simpático e pareces ser divertido. Mas com essa voz, acordavas-me a mim e aos meninos de noite! Também não me caso contigo.

Depois, encheu o peito de ar, sorriu e voltou a perguntar:

Quem quer casar com a Carochinha que é vaidosa e bonitinha?

Com peito inchado, penas coloridas e luzidias, candidatou-se o Galo que resolveu cantar para impressionar.

Cocorocó! Cocorocó! Quero eu, quero eu! Se casares comigo, vais madrugar. Galo com tanto banzé acordavas-me a mim e aos meninos de noite! E, sem dormir, íamos passar o tempo a refilar.

A nossa amiga queria mesmo casar, por isso tinha de continuar.

Quem quer casar com a Carochinha que é vaidosa e bonitinha?

Seria assim tão difícil encontrar alguém que não fosse barulhento? Mas foi então que reparou em alguém que se aproximava a passo lento. Como já era tarde, a Carochinha pensou que seria melhor ir tratar do jantar, mas foi então que ouviu chiar... Hi, hi! E a mim, não vais perguntar se quero casar?

Com um sorriso de felicidade por encontrar alguém tão simpático e com uma voz tão fininha, a Carochinha correu para o pátio.

Como te chamas?

Sou o João Ratão. Queres casar comigo ou não?

A Carochinha convidou-o a entrar, pois tinham muito que conversar e uma data de casamento para marcar. Domingo era o grande dia! Lá se casaram, só que o pior veio depois. A noiva foi a última a entrar na igreja e estava linda, de causar inveja. O João Ratão estava orgulhoso mas também muito nervoso. Domingo à tarde, foram passear mas a carochinha deixou o colar.

Falta-me o colar! O que me dirão! Vai-mo já buscar, meu João Ratão.

Voltou a casa o João Ratão. Cheirou-lhe a chouriço. Lá no caldeirão. Muito guloso, deitou-lhe a mão, caiu na sopa, ai, que aflição. Pouco depois, a Carochinha achou melhor ir procurar o marido que estava a demorar.

João Ratão, encontraste o colar? – chamou ela ao entrar. Procurou, procurou e quando chegou perto do caldeirão, quase desmaiou e gritou:

Ai o meu marido, o meu rico João Ratão, cozido e assado no caldeirão!

A triste esposa pôs-se a chorar. Todos à volta foram perguntar:

Todas que fazem de animais - Ó, Carochinha, que aconteceu?

Meu João Ratão, cozido morreu. Ai que desgraça, que grande azar! Disse o rei que ia a passar. Meteu a espada no caldeirão por lá subiu o João Ratão.

Que bela sopa! Gritou, contente.

- Ah, só foi pena não estar quente.

Deu um abraço na Carochinha e houve baile lá na cozinha

Adaptado de: Soares, L. D. A. (2002) *A Carochinha e o João Ratão*. Porto: Civilizações Editora.



### **O bebé que não gostava de televisão**

Era uma vez um bebé muito bonito, que gostava muito do pai e da mãe.

O bebé gostava muito de papar e de brincar e de dormir.

Mas quando adormecia ficava muito feliz, porque tinha sonhos muito bonitos.

O bebé só não gostava de uma coisa. O bebé não gostava de televisão.

É verdade!

Sempre que os pais se sentavam no sofá, o bebé corria a apagar a televisão.

Podia ser uma coisa do pai.

Podia ser uma coisa da mãe.

O bebé apagava sempre a televisão.

Às vezes os pais zangavam-se. E punham-se de guarda. Mas... sem grandes resultados.

O bebé não gostava de jogos de bola. O bebé não gostava de tigres na televisão. O bebé não gostava de senhores a conversar.

Bolas! Então o bebé não gostava de tigres, de bolas e de senhores a conversar? Não. Não quando apareciam na televisão.

Em toda a rua já se discutia o escândalo.

O bebé não gostava de televisão!

Parece impossível, dizia a dona Emília.

Não é possível, dizia o senhor Augusto.

Como pode isso ser?, perguntava a Dona Odete.

Como pode ser isso?, indignava-se o senhor Vicente.

O pai e a mãe estavam muito preocupados. E decidiram levar o bebé ao médico.

O médico mexeu na barriga do bebé. Mas não viu nada de estranho.

O pai e a mãe estavam mesmo muito preocupados.

E decidiram levar o bebé ao senhor padre. Mas este nada pôde fazer.

Até levaram o bebé a uma senhora com poderes mágicos.

Pois também ela não encontrou solução para o bebé que não gostava de televisão.

Desanimados, os pais sentaram-se no sofá, frente à televisão apagada.

Nem se atreviam já acendê-la. Para quê?

Foi então que o bebé deu a mão à mãe, ao pai, e apontou para o ecrã cinzento e mudo.  
Nele, a julgar pelo seu riso, estava tudo.  
Então, a mãe olhou com olhos de ver para a televisão fechada.  
Então, o pai olhou com olhos de ver para a televisão apagada.  
No ecrã, liso como um espelho, estava... a família toda refletida.  
O pai, a mãe, o bebé.  
Viva! Viva! Pularam eles de alegria.  
Afinal o bebé gostava de tigres, bolas e senhores a conversar!  
Mas gostava ainda mais de ver o pai, a mãe...  
Os dois, lado a lado, os dois, um de cada lado, a fazerem um carinho ao bebé.  
E viveram felizes para sempre!  
(E, hum, juntos.)

Zink, R., & Ramos, M. J. (2002). *O bebé que não gostava de televisão*. Lisboa: Dom Quixote.





### **A casa da mosca fosca**

Era uma vez a MOSCA FOSCA  
Que vivia num bosque distante.  
Farta de zunir, de dar voltas sem parar,  
Decidiu fazer uma casa para morar.  
Podia dormir na cama,  
E ficar muito quentinha,  
Podia receber amigos  
E preparar doces na cozinha.  
E a Mosca Fosca pôs-se a trabalhar  
Erguendo uma casa num lindo lugar.  
Para o seu lar inaugurar sem demora,  
Preparou um belo bolo de amora.  
O seu aroma espalhou-se pelo bosque  
afora.  
Arranjou SETE assentos,  
E para a mesa, SETE pratos.  
Não cabia nem mais um.  
Pouco tempo passado, bateu à porta o  
ESCARAVELHO.  
- Quem vive neste lugar?  
Quem venho visitar?  
- A Mosca Fosca.  
Faço uma festa para inaugurar  
Este que é o meu novo lar.  
E tu quem és?

- Sou o Escaravelho Carquelho,  
Aquele que tem o nariz vermelho.  
Que bom cheiro! Posso entrar?

- Claro que sim.  
És o PRIMEIRO a chegar!  
E muito contentes os DOIS decidiram  
merendar.  
Mas quando iam começar, passou por ali  
o MORCEGO.  
Viu a casa, cheirou-lhe a bolo e bateu à  
porta.  
- Quem vive neste lugar?  
Quem venho visitar?  
- A Mosca Fosca  
E o Escaravelho Carquelho.  
E tu quem és?  
- Sou o Morcego Ralego,  
O que gosta da noite  
Para ter sossego.  
Ai que fome, posso entrar?  
- Claro que sim.  
És o SEGUNDO a chegar!  
E muito contentes os TRÊS decidiram  
merendar.  
Mas antes da primeira dentada,  
Passou ali o SAPO.

Cheirou-lhe a bolo e ficou com apetite.  
 - Quem vive neste lugar?  
 Quem venho visitar?  
 - A Mosca Fosca,  
 O Escaravelho Carquelho,  
 E o Morcego Ralego.  
 E tu quem és?  
 - Eu sou o Sapo Larapo,  
 Com laçarote de trapo.  
 Que bem cheira! Posso entrar?  
 - Claro que sim.  
 És o TERCEIRO a chegar!  
 E muito contentes os QUATRO decidiram  
 merendar.  
 Mas quando iam começar,  
 Passou pelo bosque a CORUJA.  
 Viu a casa, ouviu a festa e aproximou-se.  
 - Quem vive neste lugar?  
 Quem venho visitar?  
 - A Mosca Fosca,  
 O Escaravelho Carquelho,  
 O Morcego Ralego,  
 E o Sapo Larapo.  
 E tu quem és?  
 - Sou a Coruja Rabuja,  
 A que limpa e nunca suja.  
 Boa festa! Posso entrar?  
 - Claro que sim.  
 És a QUARTA a chegar!  
 E muito contentes os CINCO decidiram  
 merendar.

Mas quando iam começar,  
 Passou por ali a RAPOSA.  
 Cheirou-lhe a bolo e animou-se a entrar.  
 - Quem vive neste lugar?  
 Quem venho visitar?  
 - A Mosca Fosca,  
 O Escaravelho Carquelho,  
 O Morcego Ralego,  
 O Sapo Larapo,  
 E a Coruja Rabuja.  
 E tu quem és?  
 - Sou a Raposa Tramosa,  
 Sou muito esperta e muito gulosa.  
 Que bolo apetitoso!  
 Posso entrar?  
 - Claro que sim.  
 És a QUINTA a chegar!  
 E muito contentes os SEIS decidiram  
 merendar.  
 Mas quando iam provar o bolo,  
 Passou por ali o LOBO.  
 O cheiro fez-lhe crescer  
 Água na boca  
 E bateu à porta.  
 - Quem vive neste lugar?  
 Quem venho visitar?  
 - A Mosca Fosca,  
 O Escaravelho Carquelho,  
 O Morcego Ralego,  
 O Sapo Larapo,  
 A Coruja Rabuja

E a Raposa Tramosa.  
E tu quem és?  
- Sou o Lobo Rebobo,  
O mais narigudo  
À face do globo.  
Que bolo tão bem feito!  
Posso entrar?  
- Claro que sim.  
És o SEXTO a chegar!  
E muito contentes os SETE decidiram  
merendar.  
Quando por fim iam provar o bolo,  
Apareceu por ali o urso. Tinha estado  
toda a tarde  
À procura de amoras sem encontrar  
nenhuma.  
Viu a casa, ouviu a festa e pensou:  
Porque não me convidaram?  
Mejuto, E. (2010). *A casa da Mosca Fosca*. Portugal: Kalandraka.

E bateu à porta.  
- Quem vive neste lugar?  
Quem venho visitar?  
- A Mosca Fosca,  
O Escaravelho Carquelho,  
O Morcego Ralego,  
O Sapo Larapo,  
A Coruja Rabuja,  
A Raposa Tramosa  
E o Lobo Rebobo.  
E tu quem és?  
EU SOU O URSO LAMBEIRO,  
O MAIS GULOSO DO MUNDO INTEIRO.  
E ESTE RICO BOLO DE AMORA  
VOU COMÊ-LO TODO... AGORA!  
E assim se acaba o conto... Com uma  
dentada e... pronto

## O que mais gosto em mim

Gosto do meu cabelo espetado. É divertido até...

.... mesmo quando o vento sopra, ele continua de pé!

Parece que vai chover e o céu está enevoadado.

Vejam como o meu cabelo está lindo e encaracolado!

O concerto mal começou e o público já está aos saltos!

Estamos felizes não importa se somos baixinhos ou altos!

A umas sobrelanceiras como as minhas qualquer um se acostuma.

Tanto estilo, e ainda por cima, às vezes são duas, às vezes é uma.

As minhas grandes orelhas fazem as minhas amigas gracejar.

Sou um sucesso em toda escola: quero ver como as faço abanar?

As nossas sardas tornam-nos mais belas. Já não podemos viver sem elas,

Alguns dos meus amigos têm dentes muito branquinhos. Mas com o aparelho, os meus brilham e ainda ficam direitinhos!

A minha mãe diz que os óculos me dão um ar inteligente. Deve ser verdade, porque a minha mãe nunca mente!

Nas nossas lancheiras, trazemos almoços variado, Isso só mostra como as nossas mães, nos fazem sentir mimados!

Os meus pés sempre foram grandes e vistosos, não passam despercebido, mas são maravilhosos.

Com sapatinhas de ballet, os meus pés ficam mais pequeninos.

Sabem o que poderá fazê-lo maiorzinhos.

Somos todos únicos e diferentes.

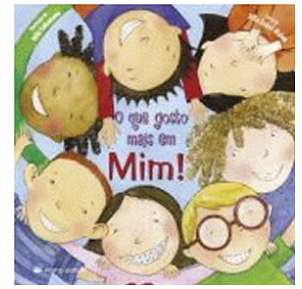
E isso só nos faz sentir contentes!

A vida assim, é que é espetacular!

Junta-te a nós, vamos comemorar!

E tu? O que é que gostas mais em ti?

Allian, Z.-N., & Miki, S. (2006). *O que mais gosto em mim*. Porto: Porto Editora.



## **Rima dos bichos**

Vamos brincar com a rima

Pra ver em que bicho vai dar

E a rima vai ser com bichos

Vamos começar a rimar...

É rato que rima com gato

Leão que rima com cão É foca que rima com porca

E a rima não para não...

Rinoceronte talvez com elefante

Tatu rimou com canguru

E a rima segue adiante...

É ema que rima com hiena

Qual animal vai rimar com bode?

Vamos rimar esquilo com grilo

E quem não rimar que se sacode...

Cavalo rima com galo

Paca vai rimar com vaca

Alguém tá a fim de parar?

Abelha rimou com ovelha

Leopardo rimou com veado

A brincadeira foi muito boa

Rimar foi bem engraçado.

AUTOR: JAIRO D. ÁVILA